UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

Análisis Actitudinal hacia la Gramática. Revisión Crítica y Perspectivas de Futuro

Dña. Silvia Izquierdo Zaragoza

2017

UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

TESIS DOCTORAL

Análisis actitudinal hacia la gramática.
Revisión crítica y perspectivas de futuro

DOCTORANDA

Silvia Izquierdo Zaragoza

DIRECTORES

Dña. Ana Bravo y D. José Belmonte Serrano

2017

Agradecimientos

Desde hace mucho tiempo venía soñando con este momento; con el instante de poner punto y final a este trabajo de investigación que empezó a gestarse allá por el año 2013 cuando hice mis primeros pinitos como profesora durante las prácticas correspondientes al Máster de Formación del Profesorado de Secundaria.

Desde entonces, desde el momento en que me propuse culminar mi formación con la realización de una tesis doctoral, mi trayectoria en la universidad ha pasado por muy diversas etapas que han desembocado unas veces en momentos de inspiración, trabajo intenso y bienestar, y otras —las que más— en desesperación, angustia y pesimismo. Sin embargo, siempre he tenido y sentido el ánimo y el apoyo incondicional de personas que me han ayudado a no desanimarme y a continuar en este complejo camino de la investigación y, por ese motivo, quiero aprovechar estas líneas para dar las gracias a toda esa gente que ha hecho posible que este trabajo saliera adelante.

A mi familia, mis padres, mi hermano, mi yaya, por haberme ofrecido el apoyo moral que necesitaba y haber aceptado con serenidad el carácter que sacaba en mis peores días. Sin vosotros hoy no estaría aquí; por eso, no me cansaré nunca de agradeceros todo lo que me habéis dado.

A mis Directores de tesis, el Dr. José Belmonte y la Dr. Ana Bravo, por el apoyo incondicional y el tiempo y esfuerzo dedicados en la elaboración de este trabajo. Gracias, José y Ana, por vuestras valiosas aportaciones y consejos; jamás me cansaré de daros las gracias.

Al Equipo Directivo y a los profesores del Colegio La Sagrada Familia de Cartagena, por la confianza depositada en mí y por darme la oportunidad de llevar a cabo mi investigación con sus/nuestros alumnos.

A mis queridos estudiantes, fuente principal de inspiración para este trabajo. Gracias por vuestra colaboración y por darme día a día la fuerza y el entusiasmo necesarios para trabajar con vosotros, para vosotros...

Y cómo no, a Pablo, mi vida, por la enorme generosidad con la que ha afrontado todas mis ausencias y por haberme acompañado diariamente en nuestra lucha por todas aquellas cosas que merecen la pena en la vida.

A todos, mil gracias por haber contribuido a cerrar esta etapa de mi formación profesional, que me ha dado las bases necesarias para seguir ejerciendo con orgullo, dedicación y fuerte vocación la noble labor de la enseñanza.

Hoy puedo decir que culmina un ciclo, un gran ciclo que ha durado algo más de tres años y en el cual he invertido mucho tiempo personal y social. Cuando miro atrás, veo ilusión, determinación, desafío, pero también disgustos, sacrificios… Ahora, solo siento satisfacción por el trabajo que he realizado, por el aprendizaje que he adquirido y por la recompensa que supone tener este libro en mis manos.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

PRIMERA PARTE. PRESENTACIÓN 1

Capítulo 1. Introducción a la investigación 2

1.1. Motivación 2

1.2. Justificación y relevancia del tema objeto de estudio 4

1.3. Preguntas de investigación 7

1.4. Objetivos de la tesis doctoral 8

1.5. Estructura de la tesis doctoral 10

SEGUNDA PARTE. REFERENTES TEÓRICOS Y ANTECEDENTES 13

Capítulo 2. La enseñanza de la gramática en la escuela 14

2.1. ¿Qué es la gramática? 16

2.2. La enseñanza tradicional de la lengua: enfoque gramatical 18

2.2.1. Argumentos en contra 20

2.2.2. Argumentos a favor 23

2.3. El problema didáctico de la enseñanza gramatical: qué conceptos enseñar, cómo, cuándo y para qué 25

2.3.1. La selección de los contenidos gramaticales 25

2.3.2. La metodología de trabajo en la clase de Lengua 30

2.3.3. Etapas (apropiadas) de la enseñanza gramatical 33

2.3.4. Los objetivos de la enseñanza de la gramática 37

2.4. Nuevos horizontes de la enseñanza gramatical en la escuela 39

2.4.1. La enseñanza de la lengua en el marco de las competencias básicas 40

2.4.2. Hacia una gramática pedagógica 42

2.4.3. De la gramática implícita a la gramática explícita 43

2.4.4. El razonamiento gramatical en el aula 44

Capítulo 3. Actitudes hacia la gramática 49

3.1. El concepto de actitud 49

3.1.1. ¿Qué son las actitudes? 50

3.1.2. La actitud y términos afines 58

3.2. El estudio de las actitudes 61

3.3. Origen, formación y cambio de las actitudes 69

3.3.1. La educación de las actitudes 76

3.4. La medición de las actitudes 79

3.5. El papel del profesor y de los factores afectivos en el aprendizaje 85

3.6. Estudios anteriores sobre actitudes hacia la gramática 91

Capítulo 4. La investigación en educación **94**
4.1. Origen y antecedentes de la investigación educativa 94
4.2. Necesidad de investigar en educación 99
4.3. Paradigmas en investigación educativa 100
4.3.1. Paradigma positivista 102
4.3.2. Paradigma interpretativo 104
4.3.3. Paradigma socio-crítico y de investigación en la acción 106
4.4. Particularidades de la investigación educativa 109
4.5. Tendencias de la investigación educativa 110
TERCERA PARTE. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN 113
Capítulo 5. Diseño de la investigación **114**
5.1. Enfoque metodológico 114
5.2. Método de investigación 122
5.3. Tipo de estudio 124
5.4. Participantes: alumnos investigados 126
5.5. Técnicas de recogida de información: instrumentos y estrategias 129
5.5.1. Historia de vida sobre la asignatura de Lengua 131
5.5.1.1. Objetivos de la historia de vida 133
5.5.1.2. Diseño de la historia de vida 134
5.5.2. Cuestionario "Actitudes hacia la gramática de mi propia lengua" 134
5.5.2.1. Objetivos del cuestionario 137
5.5.2.2. Diseño del cuestionario 140
5.5.2.2.1. Estructura y tipos de enunciados 142
5.5.2.2.2. Análisis y tratamiento de los datos 148
5.5.3. Entrevista personal 148
5.5.3.1. Objetivos de la entrevista 151
5.5.3.2. Guion de entrevista 152
5.5.4. Hoja de actividades "Todo son relativos" 152
5.5.4.1. Objetivos de la hoja de actividades 153
5.5.4.2. Diseño de la hoja de actividades: estructura y tipos de preguntas 155
5.6. Compromiso ético en la investigación 157
5.7. Fases del trabajo de campo 158
5.7.1. Primera fase: acceso al campo 158
5.7.2. Segunda fase: recogida de datos 160
5.7.2.1. Prueba 1: Historia de vida sobre la asignatura de Lengua 163
5.7.2.2. Prueba 2: Cuestionario 164
5.7.2.3. Prueba 3: Hoja de actividades 165

5.7.2.4. Prueba 4: Entrevista personal 166
5.7.3. Tercera fase: salida del campo 167
Capítulo 6. Presentación y análisis de los resultados 169
6.1. Datos recogidos en las historias de vida 170
6.1.1. Metodología de enseñanza gramatical 171
6.1.2. Relación profesor-alumno 176
6.1.3. Utilidad de la gramática 180
6.1.4. Rendimiento escolar 182
6.1.5. Intereses personales 183
6.1.6. Clima de aula 183
6.2. Resultados y análisis de los cuestionarios 184
6.2.1. Datos personales de los alumnos, trayectoria académica y perspectivas de futuro 185
6.2.2. Datos personales de los padres 195
6.2.3. Agrado y utilidad de la gramática 201
6.2.4. Motivación personal para estudiar y aprender gramática 204
6.2.5. Valoración de la metodología de enseñanza gramatical 207
6.2.6. Formación del profesorado y actuaciones en clase 208
6.2.7. Métodos y actividades para aprender y mejorar la gramática de la lengua materna 210
6.2.8. Valoración de la gramática aprendida en la escuela 217
6.3. Datos recogidos en las hojas de actividades 218
6.4. Datos recogidos en las entrevistas 233
CUARTA PARTE. CONCLUSIONES 253
Capítulo 7. Conclusiones, limitaciones y futuras líneas de investigación 254
7.1. Conclusiones generales 254
7.2. Limitaciones de la investigación y propuestas de mejora 266
7.3. Futuras líneas de investigación 268
7.4. Reflexión personal 269
REFERENCIAS 271
ANEXOS 303
Anexo I. Historia de vida 304
Anexo II. Cuestionario 305
Anexo III. Hoja de actividades 312
Anexo IV. Entrevista 319
Anexo V. Historias de vida redactadas por los alumnos 321
Anexo VI. Respuestas en las entrevistas 339

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Diferencias entre los enfoques cuantitativo y cualitativo. 115
Tabla 2. Distribución de los alumnos por clases. 128
Tabla 3. Dimensiones y variables exploradas en el cuestionario. 139
Tabla 4. Planificación del proceso de recogida de datos. 161
Tabla 5. Número de historias de vida redactadas por cada clase. 164
Tabla 6. Número de cuestionarios respondidos por cada clase. 165
Tabla 7. Número de hojas de actividades entregadas por cada clase. 166
Tabla 8. Número de entrevistas realizadas por cada clase. 167
Tabla 9. Ocupación profesional deseada. 194
Tabla 10. Profesiones de los padres. 197
Tabla 11. Profesiones de las madres. 199
Tabla 12. Medias de los ítems positivos de la categoría "Agrado y utilidad de la gramática" en función del sexo. 203
Tabla 13. Medias de los ítems negativos de la categoría "Agrado y utilidad de la gramática" en función del sexo. 203
Tabla 14. Medias de los ítems positivos y negativos de la categoría "Valoración de la metodología de enseñanza gramatical" en función del sexo. 208
Tabla 15. Medias de los ítems positivos y negativos de la categoría "Formación del profesorado y actuaciones en clase" en función del sexo. 209
Tabla 16. Medias de los ítems de la categoría "Métodos y actividades para aprender y/o mejorar a gramática de la lengua materna" en función del sexo. 211

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Número de chicos y de chicas participantes en cada clase. 129
Figura 2. Porcentaje de chicos y de chicas que han respondido el cuestionario. 186
Figura 3. Edad de los participantes. 187
Figura 4. Lugares de nacimiento de los participantes. 188
Figura 5. Asignaturas preferidas de los alumnos. 188
Figura 6. Asignaturas detestadas por los alumnos. 189
Figura 7. Porcentaje de cursos repetidos por los alumnos investigados. 191
Figura 8. Porcentaje de suspensos en la asignatura de Lengua por cursos. 192
Figura 9. Calificaciones frecuentes en Lengua. 192
Figura 10. Estudios futuros de los alumnos investigados. 193
Figura 11. Estudios de los padres. 195
Figura 12. Estudios de las madres. 196

Figura 13. Edad de los padres. 200
Figura 14. Edad de las madres. 201
Figura 15. Medias de los ítems pertenecientes a la categoría "Agrado y utilidad de la gramática". 202
Figura 16. Elementos motivadores para estudiar y aprender gramática. 205
Figura 17. Tiempo voluntario dedicado en casa al estudio de la gramática. 206
Figura 18. Medias de los ítems pertenecientes a la categoría "Valoración de la metodología de enseñanza gramatical". 207
Figura 19. Medias de los ítems pertenecientes a la categoría "Formación del profesorado y actuaciones en clase". 209
Figura 20. Medias de los ítems pertenecientes a la categoría "Métodos y actividades para aprender y/o mejorar a gramática de la lengua materna". 210
Figura 21. Fracción de tiempo que ocupan las explicaciones del profesor en las clases de gramática. 212
Figura 22. Frecuencia de participación de los alumnos en las clases de gramática. 213
Figura 23. Frecuencia de realización de análisis morfosintácticos. 214
Figura 24. Frecuencia con la que se han trabajado en las clases de gramática con oraciones mal construidas. 214
Figura 25. Frecuencia con la que se han planteado en clase de gramática problemas de lengua. 215
Figura 26. Frecuencia con la que se han explicado las diferencias de los tiempos y modos verbales. 216
Figura 27. Frecuencia con la que se han explicado pares parecidos como *Quiero pan y quiero panes*. 216
Figura 28. Destrezas gramaticales adquiridas según los alumnos. 217

Primera Parte.

PRESENTACIÓN

La enseñanza que deja huella no es la que se hace de cabeza a cabeza,

sino de corazón a corazón.

Howard George Hendricks

Capítulo 1.

Introducción a la investigación

1.1. Motivación

El trabajo de investigación que se va a presentar en los próximos capítulos de esta tesis doctoral empezó a gestarse allá por el año 2013, concretamente a raíz de mi experiencia como profesora en prácticas de Lengua Castellana y Literatura en el Instituto de Enseñanza Secundaria Isaac Peral de Cartagena, cuando me encontraba cursando las prácticas correspondientes al Máster de Formación del Profesorado de Secundaria. El primer curso del Bachillerato de Investigación fue el grupo que me asignaron para impartir docencia, grupo que tuve la suerte de conocer al estar formado por alumnos muy cariñosos y educados que pronto hicieron sentirme querida.

Tras varias semanas de clase, en las que preparé diferentes ejercicios de análisis sintáctico, tales como distinguir los distintos tipos de "se" o reconocer las diferentes clases de subordinación según el nexo empleado, y de cohesión textual (añadir nexos en textos que carecían de ellos o mejorar los que ya aparecían) para intentar mejorar la capacidad reflexiva de mis estudiantes, así como su expresión escrita[1], descubrí en la mayoría de ellos una falta

[1] En la unidad didáctica que diseñé para mi período de intervención de las prácticas asociadas al Máster de Formación del Profesorado de Secundaria, "Encajando piezas", pretendía, por un lado, repasar y profundizar en la sintaxis de la oración compuesta —estudiada ya en el segundo ciclo de la ESO—; y, por otro, dotar al alumnado de todos aquellos recursos y mecanismos de que dispone la lengua para conectar las ideas en un texto de forma que sepan construir textos coherentes y cohesionados. Por estos motivos, los contenidos seleccionados fueron la sintaxis de la oración compuesta, las propiedades de los textos (coherencia, cohesión y adecuación) y los procedimientos de cohesión textual, y el texto argumentativo, contenidos en los que, lamentablemente, en 2º curso de Bachillerato no podrían detenerse al tener que centrarse en los comentarios de texto y en las lecturas obligatorias para Selectividad.

de interés, motivación y predisposición al estudio de la gramática que no dudaría en calificar de alarmante, no iniciada ―para tranquilidad mía― en estas semanas. Mis alumnos me contaron que desde que habían entrado al instituto siempre habían trabajado los mismos contenidos en las clases de Lengua (reglas ortográficas, clases de palabras, funciones sintácticas, etc.) y realizado el mismo tipo de actividades (identificación de unidades lingüísticas, memorización de reglas, dictados…), lo que ya les resultaba desesperante, y que todavía ningún profesor les había explicado la utilidad y la aplicación que tiene el estudio de las unidades gramaticales en su día a día. Así fue como empecé a darme cuenta de que, por encima de cualquier actividad, método de enseñanza o iniciativa personal del profesor, se encuentran las necesidades de los alumnos, esto es, sus intereses personales, sus estilos de aprendizaje, sus creencias y motivaciones, las cuales son desatendidas con frecuencia y, paradójicamente, son las que más atención merecen por influir de manera más decisiva en su aprendizaje, en su disposición ante un determinado campo de conocimiento o materia.

Si bien es verdad que somos conscientes de la falta de motivación que caracteriza a nuestros estudiantes, no es menos cierto que los profesores nos solemos preocupar más del tiempo que nos queda para terminar de explicar toda la materia que de planificar las actitudes que se pueden trabajar en nuestra aula o de pensar actividades que nos sirvan para desarrollar actitudes positivas hacia la asignatura en cuestión (Escámez y Ortega, 1988), en este caso hacia la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Por ello, mi propósito al realizar esta investigación ha sido demostrar la necesidad de prestar atención en las clases de Lengua a lo que se conoce como *dimensión afectiva del aprendizaje* (Arnold, 2000), porque de nada servirá el empeño que pongamos en nuestra labor como docentes si los estudiantes sienten como una obligación y no como un aprendizaje útil en su vida el estudio de la gramática.

1.2. Justificación y relevancia del tema objeto de estudio

Cualquiera que haya impartido Lengua en Secundaria habrá podido percibir, al igual que yo, la apatía que siente la mayor parte del alumnado hacia el estudio de la gramática. Clases en las que predominan lecciones magistrales y actividades de identificación mecánica, de análisis de formas lingüísticas, de repetición y comprobación del conocimiento (Bosque, 1991, 1997; Gómez Torrego, 1985; Hartwell, 1985; Jiménez, 2011; Marín, 2007; Medina Morales, 2000; Stern, 1983) no pueden provocar en los alumnos más que aburrimiento, desmotivación y rechazo (Lomas, 2001), y, en consecuencia, que el aprendizaje de los contenidos gramaticales resulte obligatorio y momentáneo en vez de voluntario y *significativo*[2].

A pesar de estas evidencias, son escasos los trabajos dedicados a profundizar en los motivos de ese desinterés hacia el estudio de la gramática de la propia lengua[3]; una situación que contrasta poderosamente con lo que sucede en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, campo en el que ya existen numerosos trabajos relacionados con el estudio de las actitudes y la motivación del alumnado hacia la gramática: Dörnyei, 1998, 2001; Espí y Azurmendi, 1996; Fernández Saavedra y Gómez Bedoya, 2010; Gardner, 1985a,

[2] 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*.

[3] Nos resulta llamativo que apenas se encuentren trabajos con una formulación explícita y a partir de datos reales de los motivos de esa falta de interés por el estudio de la gramática cuando los investigadores y profesionales de la didáctica de la lengua son conscientes de la realidad y asumen que el método tradicional de enseñanza de la gramática desarrolla actitudes negativas en el alumnado; en cambio, en los últimos años sí se están presentando numerosos materiales que proponen actividades cuyo principal objetivo es conseguir una enseñanza motivadora. A modo de ejemplo, puede consultarse el listado de comunicaciones que se presentaron en el último Congreso Internacional sobre Enseñanza de la Gramática -CONGRAM 2016- (https://congram2016.files.wordpress.com/2016/01/librodef.pdf).

1985b; Gardner y Lambert, 1959, 1972; Medina Bellido, 1997; Morales Rodríguez, 2011; Pintrich y Schunk, 2002; Uribe, Gutiérrez y Madrid, 2008; por citar solo unos pocos.

La ausencia de estos estudios en nuestro campo de trabajo ha originado la necesidad de abrir esta línea de investigación en el marco de la enseñanza del español como primera lengua. El aburrimiento y la desidia que manifiestan algunos alumnos en la clase de Lengua, así como su bajo nivel curricular, nos hacen reflexionar acerca de qué podemos hacer y qué opciones metodológicas son las mejores para ayudar a solventar los problemas diarios a los que se tiene que enfrentar el profesor de lengua. Por ello, necesitamos la colaboración del alumnado para diagnosticar sus principales dificultades y averiguar cuáles son sus preferencias y gustos en la clase de Lengua. Ciertamente, el conocimiento de la visión que tienen los estudiantes respecto de la gramática que se enseña y se aprende en las clases de Lengua podrá ayudar al profesorado a crear metodologías docentes innovadoras que influyan positivamente en la actitud de estos hacia su aprendizaje y, de este modo, contribuir a revertir, al menos parcialmente, los resultados que hasta el momento acompañan al método tradicional de enseñanza de la gramática: importantes carencias en la producción y la comprensión de textos, especialmente escritos, donde se detectan, aparte de incontables faltas de ortografía, serios problemas de coherencia y errores gramaticales, sin olvidar el desinterés y la falta de motivación que los alumnos muestran hacia la asignatura y que les lleva, en ocasiones, a mantener conductas inapropiadas en el aula.

Por todas estas razones, la presente investigación busca conocer y comprender las actitudes hacia la gramática que albergan nuestros alumnos de Secundaria. La carencia casi total de estos estudios y la urgente necesidad de actuar sobre la difícil realidad educativa ante la que nos encontramos nos inspiraron para emprender, ante todo, una investigación que pudiera proporcionar una idea aproximada de la situación actual de nuestras aulas. El siguiente propósito principal es servir de ayuda tanto al alumnado de esta etapa educativa

como al profesorado que imparte la materia de Lengua con el desarrollo de una alternativa metodológica y la creación de actividades gramaticales que tengan en cuenta las características psicológicas y personales de los estudiantes, a fin de alterar no solo las percepciones negativas que se documentan hacia la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, sino también, como meta deseable, reducir las todavía elevadas tasas de terminación de la educación obligatoria sin titulación y de abandono temprano de los estudios.

Seleccionamos la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria por motivos profesionales: imparto clase[4] en este tramo educativo y puedo acceder, por tanto, a estos estudiantes sin ninguna dificultad. No obstante, soy una docente que ama su profesión y siento también la responsabilidad de mejorar mi práctica docente y poder transmitir contenidos que les resulten interesantes, útiles y aplicables en su vida cotidiana.

El carácter relevante del tema se justifica por sí solo cuando se recuerda que los estudios sobre el aprendizaje en general, no específicamente sobre el aprendizaje de la gramática, se han centrado mayoritariamente en los elementos externos al discente (análisis de libros de texto, estructuración del contenido, formación del profesorado, etc.) y pocas veces se han planteado sus aspectos endógenos (motivación, actitudes, intereses), los cuales ejercen una influencia decisiva en el aprendizaje (Arnold, 2000; Castro, 1991; Dörnyei, 1998, 2001; Dulay, Burt y Krashen, 1982; Gardner y Lambert, 1972; Gardner, 1985a; Pintrich y Schunk, 2002). Por tal motivo, en este trabajo ahondamos en la relevancia de la dimensión afectiva en el aprendizaje de la gramática de la lengua materna, justificando el porqué de su

[4] Desde el curso 2014/2015 ejerzo ininterrumpidamente mi labor docente en la educación secundaria obligatoria:

- Curso 2014/2015: Centro de Enseñanza Secundaria Samaniego, de Alcantarilla.
- Curso 2015/2016 en adelante: Colegio La Sagrada Familia - Maristas Cartagena.

importancia en el proceso de aprendizaje de los alumnos y el porqué de su merecida atención por parte del profesorado.

El tema de las actitudes constituye, sin ninguna duda, un ámbito de reflexión propio de la didáctica, por lo que consideramos, finalmente, que este estudio es tan necesario como adecuado.

1.3. Preguntas de investigación

Las inquietudes anteriormente expuestas nos llevan a formular una serie de interrogantes que guiarán nuestros pasos y que trataremos de dar respuesta con la realización de este trabajo. No resulta nada fácil formular estas preguntas, pues —como apunta Maxwell (2013)— «your research questions —what you specifically want to understand by doing your study— are at the heart of your research design» (p. 73), es decir, indican qué se desea saber o comprender con el estudio y marcan la dirección que tomará la investigación (paradigma de investigación, instrumentos de obtención de información, procedimiento de análisis de los datos, etc.). De cualquier forma, aconseja Mendizábal (2006) que se comience con unos cinco o seis interrogantes que sean relevantes y que puedan ser respondidos con los recursos materiales y humanos disponibles y de acuerdo con el cronograma diseñado, y que estos se enuncien de la forma más clara y amplia posible, dado que en el transcurso de la investigación podrán modificarse. Así, las preguntas de investigación que nosotros nos planteamos para iniciar este trabajo de investigación son las que a continuación se enumeran:

1. ¿Qué opinión tienen los estudiantes de Educación Secundaria de la gramática que les enseñan en clase de Lengua?
2. Dado que en la mayoría de los casos no es positiva, ¿por qué desarrolla la mayor parte del alumnado actitudes negativas hacia el estudio y el aprendizaje de la

gramática de su propia lengua? ¿A qué es debido: metodología de enseñanza aplicada, calificaciones obtenidas, futura profesión, estudios de los padres…?

3. ¿Qué destrezas gramaticales consideran los estudiantes que han adquirido tras haber estudiado gramática durante toda la educación primaria y secundaria?
4. ¿Qué metodología alternativa o actividades podrían llevarse a la clase de Lengua para fomentar actitudes positivas hacia la gramática? ¿Cuáles proponen los alumnos?
5. ¿Qué actitud hacia la gramática desplegará la nueva metodología?

1.4. Objetivos de la tesis doctoral

A partir de las anteriores preguntas de investigación, pretendemos alcanzar los siguientes objetivos generales y específicos:

OBJETIVO GENERAL 1. Conocer y comprender las actitudes de los estudiantes hacia la gramática de la lengua materna y su enseñanza.

- **Objetivo específico 1.1.** Revisar la literatura relacionada con las actitudes y la motivación del alumnado hacia la gramática.
- **Objetivo específico 1.2.** Diseñar y utilizar varias técnicas de recogida de información (cuestionario, historia de vida, entrevista) para obtener información amplia y profunda sobre las actitudes desarrolladas hacia la gramática.
- **Objetivo específico 1.3.** Averiguar el tipo de motivación (intrínseca o extrínseca) que impulsa a los estudiantes de Educación Secundaria a estudiar gramática.
- **Objetivo específico 1.4.** Descubrir la relación que existe entre la actitud desarrollada y el tipo de estrategias de aprendizaje que utilizan los alumnos para mejorar la gramática de su lengua.

- **Objetivo específico 1.5.** Realizar una valoración de las actitudes del alumnado hacia la gramática.

OBJETIVO GENERAL 2. Conocer la opinión de los alumnos de Educación Secundaria sobre la gramática que se enseña y se aprende en las clases de Lengua.

- **Objetivo específico 2.1.** Detectar el grado de influencia que ejerce el método empleado de enseñanza de la gramática de la lengua materna en las actitudes que hacia ella desarrollan los estudiantes.
- **Objetivo específico 2.2.** Determinar si existe una relación de causalidad entre la formación y la actitud del profesorado responsable de la asignatura de Lengua y la actitud de los estudiantes hacia la gramática.
- **Objetivo específico 2.3.** Averiguar, a través de los instrumentos diseñados, cuáles son las destrezas lingüísticas que los discentes creen haber desarrollado tras el estudio dilatado de la gramática.
- **Objetivo específico 2.4.** Comprobar si las actitudes desarrolladas afectan directamente al grado de conocimiento gramatical que se desarrolla y, por consiguiente, influyen en las destrezas que finalmente se adquieren.

OBJETIVO GENERAL 3. Conocer la valoración de los alumnos acerca de la gramática de orientación reflexiva.

- **Objetivo específico 3.1.** Elaborar y proponer a los alumnos la realización de un conjunto de actividades de gramática reflexiva.
- **Objetivo específico 3.2.** Descubrir si este tipo de actividades neutraliza las actitudes negativas hacia el estudio de la gramática.
- **Objetivo específico 3.3.** Reflexionar y cuestionar las consecuencias que se desprenden de la utilización de alternativas metodológicas diversas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la gramática en la Educación Secundaria.

1.5. Estructura de la tesis doctoral

La presente tesis doctoral ha sido dividida en cuatro grandes bloques, que se articulan de la siguiente manera:

a) Primera Parte. PRESENTACIÓN

Este primer bloque actúa de introducción al trabajo, pues está dedicado, principalmente, a presentar y justificar el tema objeto de estudio. Asimismo, aparecen incluidos en él las preguntas de investigación, así como los objetivos generales y los objetivos específicos de la investigación, para situar desde el comienzo a los lectores dentro del terreno en el que nos moveremos, desde dónde partimos y hacia dónde queremos ir.

b) Segunda Parte. REFERENTES TEÓRICOS Y ANTECEDENTES

El segundo bloque, por su parte, se organiza en tres grandes capítulos: *Capítulo 2. La enseñanza de la gramática en la escuela*[5], *Capítulo 3. Actitudes hacia la gramática* y *Capítulo 4. La investigación en educación*. La finalidad de esta segunda parte no es otra que ubicar nuestra investigación dentro del conjunto de teorías, conocimientos, trabajos ya existentes, enfoques y métodos empleados sobre el tema de estudio de manera que nos sirvan de respaldo teórico y orienten nuestro camino para tratar de cubrir las lagunas de investigación halladas.

Para ser más concretos, el propósito principal del segundo capítulo es ofrecer una visión panorámica de las diversas concepciones que existen en torno a la enseñanza de la gramática en la escuela, así como de los métodos tradicionalmente empleados para ello. En cambio, el tercer capítulo se centra en el estudio de las actitudes y los factores afectivos que influyen en el aprendizaje, donde tienen cabida las numerosas y semejantes definiciones que

[5] 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 4º curso de ESO por haber realizado en él nuestra investigación.

se han aportado alrededor del concepto de actitud y se aborda la importancia de educar las actitudes.

Por su parte, el fin del cuarto capítulo es dar a conocer la disciplina científica en que se sitúa nuestro trabajo, la investigación educativa, para lo cual se repasan los antecedentes de la misma y se detallan las particularidades que tiene este tipo de investigación frente a las que se realizan en ciencias naturales.

c) Tercera Parte. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

El tercer bloque se divide en dos capítulos: *Capítulo 5. Diseño de la investigación* y *Capítulo 6. Presentación y análisis de los resultados*. En el capítulo quinto explicamos el método de investigación que hemos seguido y ofrecemos toda la información referente a los alumnos investigados, los instrumentos de recogida de información y las fases de investigación. El análisis y la interpretación de los resultados obtenidos se ofrecen en el sexto capítulo.

d) Cuarta Parte. CONCLUSIONES

En la cuarta y última parte de esta Tesis se exponen las aportaciones más relevantes de la investigación y se realiza una interpretación final de los datos obtenidos. Por otro lado, se comentan las limitaciones encontradas a lo largo de la investigación, se plantean propuestas de mejora para próximos trabajos y, finalmente, se señalan las posibles futuras líneas de investigación. Se cierra la memoria con una reflexión personal de la autora.

Segunda Parte.

REFERENTES TEÓRICOS Y ANTECEDENTES

No hay edad, estado, ni profesión alguna

en que no sea conveniente la Gramática.

Quintiliano

Capítulo 2.

La enseñanza de la gramática en la escuela

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 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 conseguir el objetivo principal de la asignatura Lengua Castellana y Literatura, a saber: el desarrollo de la *competencia comunicativa* en los estudiantes, entendiendo por *competencia comunicativa*[6] la capacidad de los hablantes «para desenvolverse satisfactoriamente en cualquier situación comunicativa de la vida familiar, social y profesional» (BOE, 2015a).

Estudios realizados durante años han demostrado 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, 1987a; Giammatteo y Albano, 2012; Mantecón Ramírez y Zaragoza Canales, 1998; Sepúlveda Barrios, 2003; Tusón, 1981), y con muy bajo nivel en comprensión lectora. Véanse, por ejemplo, los nefastos resultados del último informe PISA publicado por el

[6] El concepto de *competencia comunicativa* fue acuñado por Hymes (1971) para oponerlo al de *competencia lingüística*, propio de la gramática generativa (Chomsky, 1976 [1965]), 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).

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, correspondiente al año 2012, en el que, teniendo en cuenta las respuestas que ofrecieron los alumnos encuestados en la parte de Lectura, vemos cómo España aparece muy por debajo de la media de los países pertenecientes a la OCDE, siglas de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, concretamente en la vigésimo tercera posición. Es, por ello, que tanto lingüistas como pedagogos se preguntan de forma reiterada por las causas que pudieran incidir en ese bajo rendimiento académico, a la vez que han propuesto nuevas orientaciones metodológicas que intenten variar el pésimo rumbo educativo para alcanzar así el objetivo deseado. *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 lengua[7], la cual capacitará a los estudiantes para una comunicación real;
b) el aprendizaje de la gramática es necesario para los hablantes, pero se debe enseñar 'otro tipo de gramática' (§ 2.4).

Conviene señalar que 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 permitió establecer un nuevo enfoque didáctico en nuestra área (§ 2.4.1) que está más cerca de lograr el objetivo pretendido: que los estudiantes desarrollen la capacidad «para interactuar satisfactoriamente en diferentes ámbitos sociales» (BOE, 2007a, p. 730; 2007b, p. 45398).

Con vistas a ofrecer una visión general de la problemática de la didáctica de la gramática en las aulas, describiremos en las próximas páginas el modelo transmisivo de enseñanza gramatical que predomina en las clases de Lengua (§ 2.2) y las diferentes actitudes

[7] El enfoque comunicativo de la lengua será explicado en el § 2.4.1.

que existen alrededor de su enseñanza, en contra (§ 2.2.1) y a favor (§ 2.2.2). Asimismo, daremos cuenta de los problemas didácticos que plantea (§ 2.3) y, por último, explicaremos en qué consisten las nuevas propuestas de enseñanza (§ 2.4).

2.1. ¿Qué es la gramática?

Una simple revisión conceptual histórica del término *gramática* nos lleva a la conclusión de que han sido múltiples y dispares sus definiciones y que aún hoy continúa esa falta de uniformidad. Por no ser propósito de esta investigación recopilar tan variadas definiciones, remitimos simplemente a la *Gramática Española* de Juan Alcina Franch y José Manuel Blecua, quienes en el capítulo primero, "Introducción histórica y teórica", hacen un estudio muy completo y bastante exhaustivo de algunas de esas consideraciones que la Gramática ha tenido a lo largo de la historia, desde la época griega hasta las numerosas escuelas del siglo XX; aunque sí nos vemos obligados a recordar a Mantecón Ramírez (1989) por su acertada opinión de que esas definiciones se pueden reunir y dividir en tres grandes grupos[8]:

1. las que consideran a la Gramática como cuerpo doctrinal de investigación, con un carácter científico, que han tenido como objeto de estudio la lengua, con un sentido más o menos extenso y parcial, y con títulos diferentes como el de Lingüística, Introducción a la Gramática o la Lingüística, Sintaxis, Morfosintaxis, etc. (Gramática Lingüística o Científica);

[8] En el ámbito anglosajón, Hartwell (1985) recogió cinco sentidos diferentes que se perciben del término *gramática*:

- **Grammar 1**: The subconscious knowledge of language in the minds of native speakers.
- **Grammar 2**: Linguistic science that formally describes grammar 1.
- **Grammar 3**: Use of language.
- **Grammar 4**: Grammars used in the schools.
- **Grammar 5**: Descriptive grammars designed to enhance rhetorical style.

2. aquellas que se han preocupado, especialmente, de su aspecto normativo (Gramática Normativa o Académica),
3. y otras en las que prevalece una orientación didáctica y pedagógica (Gramática Escolar o Pedagógica).

Para la realización de este trabajo nos basta con seguir la última definición ofrecida por la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua en la *Nueva gramática de la lengua española* (2009). En esta obra la gramática es considerada, en un sentido estricto[9], 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, consideramos nosotros que el estudio de la gramática no puede ser más 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, 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*[10] 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

[9] 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).

[10] 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.

educación obligatoria con malos resultados en materia lingüística, tanto en expresión como en comprensión.

Este bajo rendimiento académico es uno de los principales propulsores del encendido debate que existe desde hace décadas acerca de si es útil o no enseñar y aprender la gramática de la lengua materna. Por tal razón, conviene que examinemos en el próximo apartado el método tradicional de enseñanza de la gramática a fin de conocer las dificultades que plantea en los alumnos, así como sus carencias para desarrollar en ellos la capacidad de «tomar la lengua como objeto de observación y hablar de ella en los procesos de aprendizaje del uso lingüístico» (Zayas, 2006, p. 72).

2.2. La enseñanza tradicional de la lengua: enfoque gramatical

Como afirmábamos al inicio de este capítulo, la gramática viene disfrutando del papel protagonista en las clases de Lengua desde hace mucho tiempo. A grandes rasgos, esta enseñanza tradicional de la lengua presenta las siguientes características[11]:

- exposición y transmisión, por parte del docente, de unos contenidos o temas ordenados lógicamente desde el ámbito disciplinar y que el alumno debe asimilar con idéntica estructura;
- mantenimiento de una actitud pasiva por parte de los alumnos, pues simplemente deben escuchar, memorizar y reproducir;
- impartición de una gramática basada en reglas explícitas, limitada a la observación de regularidades formales en el marco de la oración escrita;
- afán correctivo —esto genera ansiedad en los alumnos e impide la creatividad—;
- empeño en introducir definiciones extraídas de gramáticas científicas;

[11] Las características que aquí presentamos están tomadas de los diferentes estudios que se han utilizado para la realización de esta tesis doctoral.

- 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 y que se haya puesto en duda su relación con la mejora del uso lingüístico en vista de los pésimos resultados que se obtienen[12]. En efecto, como apuntan numerosos autores (Bosque, 1991, 1997; Medina Morales, 2000; Zayas, 2006), esas tareas desarrollan en los alumnos únicamente habilidades de memoria y de falso reconocimiento[13] de pautas estructurales, 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 ni tampoco invitan a la reflexión gramatical[14].

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

[12] Hillocks y Smith (1991, a través de Myhill, Lines y Watson, 2012) sentenciaron a este respecto: "Research over a period of nearly 90 years has consistently shown that the teaching of school grammar has little or no effect on students".

[13] 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 (Izquierdo Zaragoza, 2013).

[14] Esta reflexión solo la propician las actividades de reelaboración y composición de textos, de identificación y diagnóstico de errores gramaticales, entre otras (Tusón, 1981; Zayas, 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). En el § 2.4.4 profundizamos en este modelo.

aprendizaje de la lengua[15]. Nosotros apoyamos las primeras; las segundas, no. Nos ocupamos de todas ellas en el siguiente subapartado.

2.2.1. Argumentos en contra

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) 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);
2) las actividades que tradicionalmente se han propuesto (análisis sintácticos, ejercicios de identificación y repetición), las cuales desarrollan en los alumnos únicamente habilidades de memoria y de identificación mecánica (Jiménez, 2011; Marín, 2007; Medina Morales, 2002);
3) los ejemplos ofrecidos por los profesores en sus explicaciones, casi siempre descontextualizados y alejados de las necesidades discursivas reales de los alumnos (Jiménez, 2011; Medina Morales, 2002);

[15] Famosas son las duras palabras que pronunció Américo Castro en su artículo "La enseñanza del español en España" (1922, citado por Álvarez Méndez, 1987) 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).

4) 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);

5) y, por último, la capacidad humana para adquirir el lenguaje, común a todos los individuos y de carácter innato[16] —esta teoría es apoyada, entre otros, por Hartwell (1985) y Gutiérrez Ordóñez (2008). Este último detalló cómo se produce la *adquisición* de la lengua materna[17]:

> 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 neurológica, resultado de una larga evolución. (p. 45)

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

[16] Chomsky, en su estudio fundacional *Estructuras sintácticas* (1974 [1957], pp. 8 y ss.), fue el primero en hablar de la capacidad humana o predisposición innata para adquirir el lenguaje. Utilizó, para ello, el concepto *Language Acquisition Device*, un dispositivo mediante el cual el hablante accede al conocimiento y uso de la lengua gracias a una gramática universal que desarrolla en su mente. 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.

[17] En su discurso de ingreso en la RAE, Gutiérrez Ordóñez (2008) 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*.

1) Pese a ser 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[18] (Escandell Vidal, 2004; Rodríguez Gonzalo, 2012; Tusón, 1981). En este sentido, cabe citar las palabras que pronunciaron Quilis, Hernández y De la Concha (1971, citados por Mantecón Ramírez y Zaragoza Canales, 1998): «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» (p. 16).
2) Los resultados negativos que presenta el alumnado no los causa el estudio de la gramática *per se*, sino, más bien, el método de enseñanza gramatical que se aplica tradicionalmente (ejercicios de repetición, ejemplos descontextualizados, etc.). Mantecón Ramírez (1989) 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 impreparados 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 perniciosa. Sí pueden ser perjudiciales, de hecho lo son, los malos médicos o una medicina mal concebida y peor administrada. (p. 74)

[18] Esta afirmación dota de sentido a la definición que, tradicionalmente, se ha ofrecido de gramática: 'arte de hablar y escribir correctamente'. En ella aparece el concepto aristotélico de *arte* (cf. *Ética a Nicómaco*, VI-4, 1440a; *Metafísica*, I-1, 981a-981b; VI-1, 1025b-1026a), entendido como saber técnico o conocimiento productivo que enseña a los hombres «cómo hacer y producir cierta clase de objetos, ya sea navíos, casas o tragedias» (Trueba, 2004, p. 38).

Por el contrario, el último argumento en contra (mezcla de escuelas y falta de unificación terminológica) es imposible de refutar, dado que los alumnos terminan por mezclar en sus análisis distintas terminologías sin ser conscientes de ello (Izquierdo Zaragoza, 2013). No obstante, como se verá en el § 2.4.2, 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 antes debe cambiar la idea de gramática que impera en las aulas, a saber: de simple etiquetado de unidades lingüísticas, para que mejore el método de transmisión de los contenidos gramaticales (Stern, 1983). En el § 2.4 presentaremos y defenderemos el nuevo modelo gramatical que se pretende llevar al aula para tratar de mejorar los resultados que el método tradicional consigue. En el siguiente epígrafe mostramos las razones por las cuales se debe enseñar y aprender gramática en la escuela.

2.2.2. Argumentos a favor

En el § 2.1 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, p. 3). 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 la expresión escrita de los estudiantes, ya que, una vez que estos aprenden a combinar las palabras en una oración o en constituyentes intermedios y saben cuál es el significado de tales combinaciones[19], les resulta más fácil aplicar las nociones de recursividad y de inclusión en construcciones discursivas mayores como son los textos (Cuetos, 1990; Hillocks, 1986; Leonetti, 2014; Strong, 1986);
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 razonar si realmente desea conocer y comprender las relaciones existentes en el sistema lingüístico (Larson, 2010; Romera Castillo, 1992; Salvador Mata, 1989);
3) desarrolla en el estudiante su *competencia metalingüística*[20], 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, 2006);
4) el perfecto dominio de la lengua permite el aprendizaje de cualquier disciplina o saber (Gutiérrez Ordóñez, 2008; Romera Castillo, 1992).

Por su parte, Fontich (2011, 2013) remarca cuatro ámbitos en los que la instrucción de la gramática es imprescindible:

- la composición escrita y la expresión oral formal en primeras lenguas;

[19] 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).

[20] La *competencia metalingüística* es definida por Zayas (2006) 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» (p. 72).

- la adquisición de nuevas lenguas y el contraste interlingüístico con aquellas que ya conocemos;
- la ortografía y aquellos aspectos normativos ligados a la oración y a la relación de las palabras en el texto;
- y la cultura general que tenemos que esperar de cualquier ciudadano escolarizado y de profesionales no directamente relacionados con la lengua y que deberán manejar diccionarios, traductores o libros de estilo.

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 ya hemos ido apuntando en 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.

Antes de presentar ese 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, es preciso que nos ocupemos en la próxima sección de los problemas didácticos que plantea la enseñanza de la gramática. Aunque no lo parezca, enseñar gramática no es una tarea fácil y requiere una reflexión previa por parte de los docentes sobre ciertos interrogantes tales como qué conceptos enseñar, cómo, cuándo y para qué.

2.3. El problema didáctico de la enseñanza gramatical: qué conceptos enseñar, cómo, cuándo y para qué

2.3.1. La selección de los contenidos gramaticales

Durante mucho tiempo los docentes han centrado sus esfuerzos en diseñar métodos de transmisión de los contenidos gramaticales que pudieran ser más oportunos para los alumnos,

olvidándose de este modo del principal problema de la enseñanza gramatical, según Zayas (2006):

> *la indeterminación de los objetivos en la enseñanza de la gramática dentro del marco más general de la enseñanza de la lengua*, lo que afecta tanto a la selección de los contenidos como al modo de integrar la reflexión gramatical en el aprendizaje de las habilidades lingüísticas. (p. 71)[21]

En este sentido, Coseriu (1989) fue uno de los primeros en llegar al fondo del problema de la enseñanza de la gramática:

> Los problemas de la enseñanza del idioma nacional suelen plantearse ante todo con respecto a «cómo enseñarlo». Y el «cómo» se entiende en dos sentidos diferentes, pero que a menudo se identifican o se confunden: se refiere, en efecto, por un lado, al método didáctico (método de transmisión de conocimientos), por el otro, al método analítico, es decir, de descripción y análisis del objeto que ha de enseñarse (método para identificar los «hechos» que se pretende transmitir). Así, tanto en lo didáctico como en lo analítico, se han aplicado en las últimas décadas en la enseñanza idiomática, aisladamente o combinados, varios métodos: en lo analítico, prácticamente todos los métodos mejor conocidos, desde la gramática tradicional (en particular, en su forma normativa) hasta la gramática transformacional y la pragmática. Y hay que admitir que todos esos métodos han fracasado o, por lo menos, no han logrado los resultados deseados […] Lo que cabe suponer es que los males no están en los métodos como tales sino que se hallan más bien del lado del objeto y de los objetivos de la enseñanza […] En rigor, el problema de la enseñanza debe plantearse ante todo como problema del «qué», o sea, del objeto que ha de enseñarse, y del «para qué», es decir, de los objetivos de la enseñanza. El problema de los métodos es racionalmente secundario, no por ser menos importante sino porque sólo

[21] La cursiva es del autor.

> puede plantearse con sentido después de la delimitación del objeto y de los objetivos de la enseñanza. (pp. 33-34)[22]

Localizado el origen del problema, Coseriu quiso proponer un orden racional en la enseñanza de la gramática, donde primero figuraría la delimitación del objeto que debe enseñarse y de los objetivos de la enseñanza, y solo se plantearía después la determinación de los métodos adecuados para el análisis del objeto, por su adecuación al objeto, y del método didáctico, por su adecuación a los objetivos.

De acuerdo con este planteamiento y teniendo en cuenta cuáles son los objetivos de la enseñanza gramatical (desarrollo de las competencias comunicativa y metalingüística), la preocupación previa a la enseñanza de la gramática no debe ser, en opinión de Zayas (2006), qué modelo gramatical se tiene que aplicar en las clases por ser más útil para conseguir esos objetivos, sino cómo se puede «insertar la reflexión gramatical en un modelo de enseñanza de la lengua en el que los conocimientos gramaticales puedan contribuir al desarrollo de habilidades y estrategias para la producción y para la comprensión de los textos» (p. 71).

Vista la importancia de seleccionar los contenidos gramaticales en función de los objetivos de la enseñanza gramatical, señala Rodríguez Gonzalo (2012) que a partir de la década de 1990 en el contexto español ha habido diversas propuestas de contenidos gramaticales para posibilitar la reflexión sobre el uso, bien dirigidas a la Educación Secundaria (Castellà, 1994; Cuenca, 1998; González Nieto, 2001; Zayas y Rodríguez Gonzalo, 1992) o a un público universitario (Conca y otros, 1998). Todas coinciden, con diferentes matices, en delimitar tres ámbitos de intervención didáctica en el aprendizaje gramatical: el oracional, el textual y el contextual.

- El ámbito oracional recoge los contenidos pertinentes para una correcta formación de las palabras y las oraciones.

[22] El entrecomillado es del autor.

- El ámbito textual selecciona los contenidos que aseguran la coherencia y cohesión del texto (procedimientos gramaticales y léxicos de correferencia, conectores, puntuación).
- El ámbito contextual incluye los contenidos pertinentes para la planificación pragmática del texto, es decir, las unidades lingüísticas que funcionan como marcas enunciativas (deixis, modalización, registro léxico, etc.).

Aparte de estos, Castellà (1994) propone incluir también contenidos vinculados a la cultura lingüística general, como, por ejemplo, conocimientos sobre la diversidad lingüística o sobre la historia de las lenguas.

Volviendo de nuevo a Coseriu (1989), él consideraba que el objeto que debe enseñarse tiene que abarcar no solo lo que los alumnos no saben, sino también aquello que solo saben de manera intuitiva y que hay que llevar al plano de la reflexividad. Frecuentemente, se parte de la idea de que, como el alumno ya conoce su lengua materna, solo necesita que se le enseñe un método para describirla y analizarla, pero tenía razón Coseriu cuando afirmaba que «el objetivo de la enseñanza idiomática no es que los alumnos se conviertan en lingüistas y gramáticos, sino que adquieran conocimiento reflexivo y fundado de las estructuras y posibilidades de su lengua y lleguen a manejarlas de manera creativa» (p. 36).

De esta manera, el criterio fundamental para la selección de los contenidos gramaticales será, según Zayas (2006), su relevancia en relación con el aprendizaje de habilidades y estrategias lingüístico-comunicativas, lo que atañe a tres grandes ámbitos: a) la *adecuación* del discurso respecto de los factores del contexto, especialmente del tipo de intercambio comunicativo y del ámbito social en el que se produce; b) la *coherencia* en la construcción de los textos, que se manifiesta en su unidad temática, en la organización de los contenidos de acuerdo con determinados esquemas convencionales y en la *cohesión* de los

enunciados del texto; c) la *corrección* gramatical de los enunciados, de acuerdo con las reglas del sistema lingüístico y con la norma gramatical y ortográfica; los cuales se concretan en tres grandes bloques de contenidos:

- Las *formas lingüísticas que señalan el posicionamiento y la actitud del hablante* respecto de lo que se dice, de a quién se lo dice y de sí mismo.
- Los procedimientos gramaticales y léxicos que contribuyen a la *coherencia* del texto, es decir, los mecanismos de cohesión.
- Los recursos de la *sintaxis* que permiten expresar las diferentes representaciones de la experiencia y los mecanismos morfológicos, sintácticos, léxico-semánticos y fónicos relacionados con la normativa.

Esta selección de contenidos gramaticales ―apunta Rodríguez Gonzalo (2012)― recibe aportaciones de diferentes ciencias del lenguaje, desde la lingüística textual y del discurso, la pragmática y la sociolingüística, hasta la gramática tradicional o la lingüística cognitiva, que «han de someterse a transposición didáctica para adecuarlas a las finalidades educativas y para dotarlas de coherencia» (p. 104) (§ 2.4.2). Además, muestran otra manera, aunque minoritaria, de entender el trabajo gramatical según la cual «las actividades de observación, de análisis y de utilización de las formas gramaticales adoptan un carácter funcional: no se trata solo de describir cómo es una forma gramatical determinada, sino de saber para qué sirve y cómo se utiliza» (p. 105)[23].

En definitiva, la sistematización de los contenidos gramaticales en la escuela no implica una nueva selección, sino una redefinición que priorice las dimensiones pragmática y semántica sobre la forma, y que incluya los usos de los fenómenos estudiados (Rodríguez Gonzalo, 2012). Se trata de considerar la relevancia del significado en las

[23] Esta misma postura es defendida por Fearn y Farnan en su trabajo "When is a Verb? Using Functional Grammar to Teach Writing" (2007).

conceptualizaciones de los alumnos, como han puesto de relieve las investigaciones de Camps (2005) o Durán (2009), por ejemplo, y de enfocar de otra manera las relaciones entre uso y reflexión: no se selecciona el contenido gramatical en función del texto que se esté trabajando, sino que «se ponen en primer plano contenidos gramaticales tradicionalmente vinculados a la oración y a la palabra y se aborda la reflexión sobre ellos desde otros presupuestos» (Rodríguez Gonzalo, 2012, p. 107).

De cualquier forma, no debe perderse de vista la reflexión realizada, entre otros muchos, por Arnold en su obra *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (2000), aplicable también al aprendizaje de la lengua materna. De acuerdo con este autor, el aprendizaje resulta eficaz cuando tiene un sentido personal[24], esto es, cuando los contenidos son significativos y relevantes para el alumno y están conectados con sus propias experiencias personales y con su realidad.

2.3.2. La metodología de trabajo en la clase de Lengua

Como veíamos en el § 2.2, en el modelo tradicional de enseñanza de la lengua el aprendizaje de la gramática se basa en la explicación del profesor y en la realización de actividades escolares de identificación y análisis de las formas lingüísticas descritas por aquel, lo que lleva al alumno a verse como «un simple terminal en un esquema transmisivo» (Fontich, 2013, p. 11)[25]. «Reconocer y analizar ―indica Zayas (2006)― son operaciones necesarias para el desarrollo de la capacidad metalingüística de los alumnos, es decir, para la adquisición de los recursos conceptuales y verbales que les permitan hablar de la lengua» (p.

[24] Bosque ha señalado en infinidad de ocasiones (1997, 2014, 2015a, 2015b) que los profesores debemos esforzarnos para que los estudiantes no perciban el sistema lingüístico como un código arbitrario y ajeno. Al percibirlo de esa forma, estos desarrollan una actitud reglamentista en vez de indagadora y no muestran interés alguno por resolver las tareas que se les proponen en las clases de Lengua.

[25] Esta idea también es recogida por Hartwell (1985) y Fearn y Farnan (2007).

83), pero no las únicas ni las más eficientes para adquirirla. En un estadio superior se encuentran el hablar y el escribir, esto es, la puesta en práctica de la lengua, destrezas fundamentales que permiten poner en orden los conocimientos, darles sentido y relacionarlos; de ahí que sean varios los estudiosos que afirmen que los ejercicios de escritura, de verbalización de lo aprendido en clase y de estructuración de ideas son más útiles para aprender y entender la gramática que los de identificar o memorizar (Martín-Díaz, 2013; Strom, 1960, a través de Hartwell, 1985).

Numerosos investigadores como Camps (1986, 1994, 2000, 2005, 2006, 2010), Camps, Guasch, Milian y Ribas (1997) o Camps y Zayas (2006) subrayan la necesidad de plantear nuevas maneras de enseñar gramática para que en el aula se desarrollen procedimientos adecuados para la actividad metalingüística. En este sentido, Zayas (2006) propone:

> Si el aprendizaje de la gramática ha de estar orientado al desarrollo de las capacidades de uso de la lengua, las actividades gramaticales han de consistir en la construcción por parte de los alumnos de los conceptos lingüísticos que les ayuden a actuar conscientemente en los procesos de lectura y escritura; y, junto a ello, en la adquisición del metalenguaje necesario para sistematizar estos conceptos y para interactuar verbalmente con sus compañeros y con el profesor en las acciones de enseñanza-aprendizaje. Todo ello requiere llevar al aula actividades para la reflexión gramatical que vayan más allá de los ejercicios escolares de identificación y análisis de formas lingüísticas, de modo que, además de reconocer y analizar, los alumnos contrasten y clasifiquen, manipulen, reelaboren y compongan textos, interpreten y produzcan textos metalingüísticos, identifiquen y diagnostiquen errores gramaticales, etc. (pp. 83-84)

Rodríguez Gonzalo (2012), en esta misma línea, expone que el desarrollo de la competencia comunicativa se conseguirá cuando la reflexión gramatical se subordine a las

necesidades del uso, ya sea desde la perspectiva del análisis de textos producidos por otros o de la producción de textos propios (escritos u orales). Cuando a un alumno se le solicita que analice un texto, este ha de disponer de los conocimientos explícitos, tanto lingüísticos como discursivos, que le permitan identificar los elementos e interpretar su función en el texto. Todos estos conocimientos sobrepasan la descripción tradicional del código y nos remiten a planteamientos pragmáticos, textuales y discursivos que, en buena medida, reconsideran las tradicionales unidades de análisis desde la perspectiva enunciativa (la deixis, por ejemplo, incluye pronombres, adverbios, demostrativos, tiempos verbales...). En cambio, la elaboración de textos por parte de los estudiantes sitúa la reflexión metalingüística en una perspectiva didáctica diferente. No se trata de que el alumno analice lo que otro ha escrito o dicho, sino que ha de adoptar la perspectiva del emisor, del que tiene algo que decir. Escribir un texto es, en definitiva, para Rodríguez Gonzalo:

> un saber hacer que consiste, parcialmente, en destrezas automatizadas e inconscientes pero también requiere operaciones conscientes, como la planificación según las variables del contexto y del género, la textualización del plan de texto en una sucesión de enunciados cohesionados con la modalización exigida por el contexto y mediante oraciones gramaticalmente aceptables, y la revisión, como operación recursiva que permite identificar, diagnosticar problemas y también, encontrar soluciones alternativas. Estas operaciones necesitan de conocimientos explícitos de naturaleza lingüística, textual y discursiva, como en el análisis, pero en este caso, con la finalidad de ampliar el repertorio expresivo del alumno y para fomentar el control sobre los textos propios, lo que requiere un trabajo gramatical muy diferente. (pp. 105-106)

La conclusión que se deriva de estas líneas es que «la actividad metalingüística es un componente inherente a los procesos de planificación, textualización y revisión de los textos» (Zayas, 2006, p. 73), por lo que la realización de prácticas discursivas sobre géneros diversos

(columnas de prensa, artículos divulgativos, exposiciones orales, crítica de espectáculos...) en las clases de Lengua, tomadas como actividades de reflexión y control y no de expresión espontánea, se constituye como la mejor manera de desarrollar la comprensión y la expresión del alumnado[26]. Esto significa dar mayor protagonismo en el aula al alumno, quien empieza a gozar de más autonomía[27] y a percibirse como generador de su propio conocimiento, lo que hace que aumente su implicación y motivación (Bosque, 2015a, 2015b; Fontich, 2013).

2.3.3. Etapas (apropiadas) de la enseñanza gramatical

El error más común que se suele cometer a la hora de enseñar gramática de la lengua materna es suponer que, por el hecho de hablar al llegar a la escuela, los niños ya manejan su lengua y, por consiguiente, se les pueden enseñar las primeras distinciones gramaticales sin ningún problema: por ejemplo, la diferencia entre el adjetivo y el adverbio o entre nombres comunes y propios, entre otras. Pero no le faltaba razón a Quilis (1979) cuando afirmaba que la enseñanza de la gramática debe llevarse a cabo con sumo cuidado y, más aún, siendo conscientes del «gran daño mental» que sufren los niños a causa de este empeño por empezar

[26] Hace aproximadamente dos décadas Weaver (1996) ya sugirió los cinco contenidos gramaticales que, como mínimo, debían ser enseñados a los estudiantes para mejorar efectivamente su escritura. Estos cinco contenidos fueron presentados bajo el rótulo "A minimum of grammar for maximum benefits" y son los siguientes:

1. Teaching concepts on subject, verb, sentence, clause, phrase, and related concepts for editing.
2. Teaching style through sentence combining and sentence generating.
3. Teaching sentence sense through the manipulation of syntactic elements.
4. Teaching both the power of dialects and the dialects of power.
5. Teaching punctuation and mechanics for convention, clarity, and style.

[27] Muchos son los investigadores que abogan por la necesidad de una metodología que otorgue al alumno mayores cotas de responsabilidad en el aprendizaje. Autores como Bruner (1961), Giovannini (1994), Rodríguez González (2006) o Rogers (1982) consideran necesario que los docentes fomenten la autonomía de los aprendices y les enseñen a aprender, a adquirir los conocimientos por sí mismos. Esto no significa que el profesor vaya a abandonar a sus alumnos, sino que, a partir de un descubrimiento guiado y un material estimulante que active su curiosidad, los estudiantes sean capaces de construir su propio aprendizaje.

la materia antes de la época en que puede ser estudiada con provecho (Brackenbury, 1982, p. 164).

Este equivocado proceder, para algunos causante del fracaso gramatical (Mantecón Ramírez y Zaragoza Canales, 1998), exige dosificar la enseñanza de la gramática en varias etapas o fases que, dependiendo del investigador, han recibido diferentes denominaciones. No obstante, coinciden todas las propuestas de programación de la enseñanza gramatical en tener en cuenta el estadio de desarrollo en el que se encuentra el alumno para que el orden psicológico imponga el orden didáctico y no al revés (Coll, 1983; Piaget, 1940; Salvador Mata, 1989).

Dado que no es este nuestro objeto de estudio, a continuación exponemos tres teorías que siguen gozando de plena vigencia en la actualidad acerca de cuál es la mejor edad o el momento oportuno para comenzar la enseñanza de la gramática.

Uno de los primeros en proponer una graduación de la materia fue Quilis (1979), quien estableció hasta tres etapas:

1. La primera en los años iniciales de escolarización: en ella se supone que el alumno ya ha adquirido las estructuras gramaticales fundamentales, pero es falso. En esta etapa es necesario elaborar unos ejercicios de tal tipo que su práctica lleve al alumno a poder «utilizar los mecanismos gramaticales que de base ignoraba o dominaba mal» (p. 261). El profesor es el único que debe conocer las reglas. El alumno solo entrará en contacto con los modelos de transformación y de sustitución que las ilustren.
2. En la segunda etapa, a partir de los trece o catorce años, el alumno debe pasar de la gramática anterior, inconsciente, eminentemente oral y simple, al código escrito, donde la complejidad gramatical es mayor y donde debe dominar conscientemente las realidades elementales de la morfosintaxis. El empleo de la

lengua, tanto oral y escrita, llevará al niño a utilizar procedimientos de selección de los elementos gramaticales de su lengua, lo que le introducirá en las nociones elementales de su gramática. A partir de aquí será progresiva su enseñanza, pero siempre como medio para enriquecer el conocimiento de la lengua materna.

3. La tercera etapa, denominada preuniversitaria, tendría lugar en los últimos años de bachillerato, momento idóneo para establecer comparaciones con otras lenguas, vivas o muertas, que estudie o haya estudiado el alumno. A través de estos estudios contrastivos, se iniciaría al alumno no solo en los principios generales de la lingüística, sino en las relaciones de esta disciplina con la cultura propia y ajena, con la sociología, la psicología, etc.

Una década más tarde, Salvador Mata (1989), tras llevar a cabo un análisis psicolingüístico en el que detectó tres fases en el proceso de aprendizaje[28] de los niños, determinó que la enseñanza debía adaptarse tanto al estadio evolutivo como al proceso de aprendizaje. Así, reconoció tres fases o ciclos instructivos:

- En la *fase preoperatoria* la actividad gramatical estará implícita en el uso del lenguaje. Es lo que algunos autores han llamado «pregramática» (González Nieto,

[28] Estas fases son:

1. *Asociación* de unidades lingüísticas elementales (sonidos, palabras, segmentos de frase...) en secuencias cada vez más amplias. En esta fase, el sujeto es predominantemente receptivo, aunque virtualmente activo: mediante el mecanismo de la imitación asimila los datos lingüísticos, tal como los halla en el medio social.
2. *Inducción e integración*: a partir de los hechos lingüísticos practicados se extraen y generalizan las características constantes (= reglas), es decir, se descubren las analogías estructurales inherentes a múltiples casos de expresión verbal. Las que se confirman pasan a la gramática del niño. En este momento nace la "gramática mental", que regirá la interpretación y producción de mensajes. Las reglas de generación y transformación se adquieren en este nivel.
3. *Deducción y aplicación*: los esquemas gramaticales se aplican al desciframiento o a la producción de un mensaje, ante el estímulo de una situación particular.

1980). Se utilizarán técnicas implícitas o indirectas: presentar ejemplos en los que se aprecie el funcionamiento de la lengua. La actividad gramatical será incidental.

- En la *fase de las operaciones concretas* se realizarán ejercicios de manipulación de enunciados reales (sustitución, transformación, expansión, reducción...). El procedimiento fundamental será la inducción. No se trata de dar el sistema lingüístico hecho o las nociones elaboradas, sino de guiar al alumno para que él mismo lo descubra y elabore el concepto.
- Solo en la *fase de las operaciones lógico-formales* se podrá iniciar una actividad de carácter abstracto. En esta etapa se podrán adoptar procedimientos semideductivos.

Por su parte, Mantecón Ramírez y Zaragoza Canales (1998) distinguieron entre la enseñanza de la gramática lingüística y la enseñanza de la gramática escolar. Según estos autores, la gramática lingüística solo puede aplicarse a alumnos que tengan desarrolladas y maduradas todas sus facultades, porque así lo va a exigir su misma naturaleza abstracta, su metalenguaje y sus contenidos, en muchos casos poco determinados y especificados todavía. La edad se situaría a los once años, dependiendo de la preparación del alumno, y estaría relacionada con la etapa de las "operaciones formales" que Piaget (1940) sitúa entre los once y quince años, que es cuando el niño adquiere la madurez mental de los adultos. Por el contrario, la gramática escolar debe enseñarse desde el mismo inicio de la enseñanza reflexiva de la lengua, es decir, desde los primeros cursos de la educación primaria. Los contenidos seleccionados, al principio simples, se irían complicando hasta llegar a la Educación Secundaria, etapa educativa en la que la edad de los alumnos oscila de los doce a los dieciséis años y, por tanto, ya han alcanzado una madurez mental que les permite entender todos los procesos de abstracción que el saber gramatical exige.

En síntesis, las tres teorías descritas ponen de manifiesto que la enseñanza de la gramática debe iniciarse solo cuando en los alumnos se ha desarrollado su conciencia metalingüística, es decir, la capacidad para comprender el lenguaje como objeto, para comentarlo, y no solo para generarlo y comprenderlo (Salvador Mata, 1989). El desarrollo de la capacidad metalingüística, tal y como señala este autor, ha sido objeto de numerosas investigaciones, aunque todavía los investigadores no se han puesto de acuerdo sobre cuándo emerge. Solo se ha descubierto que el control consciente de la lengua «es posterior a la adquisición de habilidades de expresión espontánea y de comprensión» (p. 126), de ahí que se fije casi unánimemente la edad de once años como el momento adecuado para iniciar la reflexión gramatical (gramática explícita).

2.3.4. Los objetivos de la enseñanza de la gramática

Según apunta Rodríguez Gonzalo (2012) siguiendo a Camps (1998), Castellà (1994), González Nieto (2001), González Nieto y Zayas (2008), Lerner y Rodríguez (2007) y Ochoa (2008), entre otros, los objetivos de la enseñanza de la gramática desde el comienzo de la escuela obligatoria, con independencia de los contenidos enseñados y de los métodos utilizados para hacerlo, se pueden agrupar en dos bloques:

- La mejora del uso de la lengua.
- La consideración de la gramática como conocimiento interesante en sí mismo y como instrumento para acceder al conocimiento de otras lenguas diferentes de la materna.

En el primer caso, la gramática es considerada como una herramienta para resolver problemas ortográficos o normativos y para mejorar el uso, especialmente el uso escrito (Rodríguez Gonzalo, 2012), pues es responsabilidad de la escuela dar a conocer la normativa

de las lenguas, potenciar la corrección y fomentar la reflexión sobre el uso de la lengua, requisitos todos ellos del desarrollo pleno de la competencia lingüística en los estudiantes.

La segunda gran finalidad de la enseñanza de la gramática implica, en cambio, la equiparación del conocimiento sobre la lengua con cualquier otro aspecto de la cultura (humanística o científica). Señala la misma autora que, si la lengua es una realidad esencial en la cultura humana, «los saberes sobre la lengua han de contribuir al desarrollo general de la inteligencia del estudiante[29] y forman parte, con toda legitimidad, de los saberes escolares que la sociedad establece para sus futuros ciudadanos». «Otra cuestión es ―prosigue la autora― delimitar los contenidos gramaticales pertinentes y las formas de trabajo en el aula» (p. 91).

Las dos finalidades mencionadas de la enseñanza de la gramática (mejora del uso y pertinencia de los saberes lingüísticos como parte de los saberes escolares básicos) pueden ser complementarias siempre que la segunda se logre como resultado de la primera[30] (González Nieto, 2001) y mientras la enseñanza gramatical persiga el desarrollo de la *competencia metalingüística,* entendida como el conocimiento explícito que un hablante tiene sobre las lenguas y las habilidades para movilizarlo en función de diferentes objetivos (Durán, 2010).

Afortunadamente, tal y como expresa Rodríguez Gonzalo (2012), los planteamientos antigramaticalistas de otras épocas hoy han perdido defensores y la mayoría de profesionales del ámbito educativo cree firmemente que, para alcanzar un cierto dominio de la lengua (materna o extranjera), todo hablante necesita recibir instrucción gramatical.

[29] Véase Larson (2010).

[30] En realidad se trata de un argumento circular: el conocimiento de la gramática mejora el uso, y el uso se debe lograr como resultado del estudio de la gramática.

2.4. Nuevos horizontes de la enseñanza gramatical en la escuela

La ineficacia del tradicional método de enseñanza de la gramática para formar 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), ha llevado a los especialistas en Didáctica de la Lengua a formular un nuevo modelo gramatical para la escuela a fin de frenar los malos resultados académicos de los discentes y mejorar su competencia lingüística. Desde diferentes presupuestos se defiende la necesidad de promover una enseñanza de la gramática basada en la reflexión, consistente en el fomento de estrategias comunes en las ciencias, tales como generalizar, (contra)argumentar o formular hipótesis, así como de actitudes inquisitivas y de interés por la comprensión y la formulación explícita de los fenómenos lingüísticos (Bosque, 2014, 2015a). Las razones que se alegan son tres:

1) ese modelo de enseñanza tiene en cuenta la gramática implícita del alumnado, es decir, los conocimientos previos que los estudiantes poseen sobre el sistema lingüístico y que han adquirido en su vida cotidiana por ser hablantes de una lengua, de manera que la gramática pasa de ser algo ajeno a consistir en «estudiarse uno mismo» (Bosque, 2015b) y la consecuencia inmediata es que el aprendizaje se vuelve significativo (Ausubel, 1983);
2) promueve la actividad metalingüística, cuyo objetivo es tomar la lengua como objeto de observación y hablar de ella en los procesos de aprendizaje del uso lingüístico, y en consecuencia el desarrollo de la competencia metalingüística (Camps, 2000; Camps y Zayas, 2006; Durán, 2010; Gombert, 1990; Lomas, 1999; Mantecón Ramírez y Zaragoza Canales, 1998; Rodríguez Gonzalo, 2012; Zayas Hernando, 2006, 2011);

3) permite desarrollar el pensamiento científico y la capacidad crítica (Bosque, 2014; Larson, 2010; Romera Castillo, 1992; Salvador Mata, 1989).

En los sucesivos apartados nos ocupamos de esta nueva orientación de la enseñanza de la gramática, en la que se ha de reconocer el papel decisivo que ha supuesto la inclusión de las competencias básicas en el currículo (§ 2.4.1). En el § 2.4.2 desarrollaremos el concepto de *gramática pedagógica*, en el § 2.4.3 explicaremos la necesidad de considerar la *gramática implícita* de los estudiantes en el proceso de enseñanza de la lengua materna y, finalmente, en el § 2.4.4 expondremos las razones por las cuales la reflexión sobre la lengua merece una atención especial.

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

Como apuntamos en la introducción de este capítulo, la entrada en vigor de la LOE (BOE, 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 fue verdaderamente importante puesto que permitía 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» (BOE, 2007a, p. 685).

De las ocho competencias básicas[31] que contempla el currículo, es la COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA la que nos interesa, ya que, a pesar de que «no existe una

[31] Tras la implantación de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), las ocho competencias básicas introducidas en el currículo por la LOE —estas competencias 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,

relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas o materias y el desarrollo de ciertas competencias» (BOE, 2007a, p. 685), el fin primordial de nuestra asignatura es el desarrollo de la mencionada competencia comunicativa «entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria» (BOE, 2015a).

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» (BOE, 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 (BOE, 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 Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE en adelante) (BOE, 1990)— potencia, además, una enseñanza centrada en el alumno[32]. De este modo, se tendrían

competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal (cf. Anexo 1 de BOE, 2007a)— han adoptado la denominación señalada por la Unión Europea de 'competencias clave' y se han reducido a siete: comunicación lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, y conciencia y expresiones culturales (cf. Anexo 1 de BOE, 2015b).

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

en cuenta sus intereses, sus capacidades de aprendizaje y sus conocimientos previos, 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 XX[33].

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 conocimiento[34].

2.4.2. Hacia 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* (cf. notas 6 y 20, 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 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*[35]; y, además, tenga presentes los siguientes factores: edad de los alumnos, capacidades e intereses, y objetivos del curso. Esta

[33] 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).

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

[35] 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).

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), 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» (p. 15).

2.4.3. De la gramática implícita a la gramática explícita

Ha quedado comprobado que gran parte del fracaso de la enseñanza gramatical radica en los métodos que se han escogido hasta ahora (§ 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 lengua[36] para poder elevar a inteligible lo que saben empíricamente (López Morales, 1984; Giammatteo y Albano, 2012; Mantecón Ramírez y Zaragoza Canales, 1998; Tusón, 1981). No podemos olvidar —como así lo recuerda Tusón (1981)— 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*»[37] (p. 28).

2.4.4. El razonamiento gramatical en el aula

A pesar de los esfuerzos empleados en la enseñanza tradicional de la gramática, los saberes sobre la lengua adquiridos a lo largo de la escolarización obligatoria son conocimientos generalmente inertes, esto es, son conocimientos «bien para ser repetidos –*El pronombre es la palabra que sustituye al nombre para evitar su repetición*– o bien para ser usados como instrumentos mecánicos para resolver los problemas planteados por los enunciados de los ejercicios»[38] (Milian y Camps, 2006, p. 28). Sin embargo, aprender gramática es mucho más que memorizar definiciones y realizar ejercicios de identificación de

[36] 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).

[37] La negrita es del autor, la cursiva es nuestra.

[38] La cursiva es de las autoras.

categorías gramaticales aisladas y de análisis sintáctico[39]. Como dirían Milian y Camps (2006), «aprender gramática es adquirir un conocimiento razonado sobre el funcionamiento lingüístico» (p. 27), y «no está claro que estos saberes, tal como se enseñan y se aprenden, sean operativos a la hora de redactar o a la hora de entender o valorar un texto escrito» (p. 28).

Creía firmemente Gombert (1990) que no existe posibilidad de usar la lengua —objetivo principal de nuestra asignatura y, por extensión, de la enseñanza de la gramática—, ni en las situaciones más espontáneas, sin realizar un control de este uso, es decir, sin ningún tipo de *actividad metalingüística*. En palabras de él: «al dirigirnos oralmente a alguien, al leer y al escribir, es imposible no preguntarnos cómo lo decimos, cómo lo escribimos, qué me quieren decir» (p. 21). Del mismo modo, Camps (2000) considera que la actividad metalingüística —la observación de la lengua y la reflexión sobre su funcionamiento— forma parte de la actividad verbal y, por consiguiente, es inseparable del aprendizaje del uso de la lengua.

Tales observaciones evidencian la necesidad de promover la actividad metalingüística en las clases de Lengua. La enseñanza gramatical, como venimos diciendo, persigue el desarrollo de la *competencia metalingüística* (cf. nota 20), entendida por Durán (2010) como el conocimiento explícito que un hablante tiene sobre las lenguas y las habilidades para movilizarlo en función de sus objetivos. Así, parece innegable que «el aprendizaje del uso de la lengua –de las competencias para producir y comprender textos– requiere de reflexión sobre la actividad lingüística y de determinados conocimientos explícitos sobre el

[39] Como señalaba Bosque (1991, a través de Marín, 2007), 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 favorece las estrategias identificativas y los recursos mnemotécnicos» (2004, p. 11), y que con frecuencia no resulta atractiva (1997), debe llevarse al aula una «gramática que proporcione hábitos reflexivos» (2004, p. 11).

funcionamiento del sistema y de las normas de uso en diferentes contextos sociales» (González Nieto y Zayas, 2008, p. 18), de ahí que en los últimos años se estén buscando modelos de intervención que permitan el razonamiento gramatical en el aula y concedan espacio y valor a la interacción de los estudiantes. En este sentido, cabe citar la propuesta de enseñanza gramatical "secuencias didácticas para aprender gramática" (SDG), iniciada hace varios años por Anna Camps y en la que están trabajando varios especialistas en didáctica de la lengua, cuyo objetivo es implicar tanto al profesor como al estudiante en la observación de los hechos lingüísticos y discursivos a partir de actividades que incitan a la reflexión, a considerar la lengua más allá del uso lingüístico comunicativo (Camps y Zayas, 2006).

De forma muy resumida, las SDG buscan crear espacios de trabajo en los que los estudiantes pueden desarrollar sus capacidades de reflexión y razonamiento. Este propósito se logra planteando la secuencia de actividades en tres fases consecutivas en el tiempo:

- La primera fase consiste en definir y negociar la tarea que se llevará a cabo: investigación, revisión de textos, descubrimiento de la regularidad, de la variación... Para ello será necesaria la realización de actividades diversas, como, por ejemplo, constatar una dificultad de uso lingüístico a partir de los propios trabajos, de los realizados por compañeros más jóvenes o de hablantes adultos (mediante la búsqueda y el análisis de textos) y explicitar posibles soluciones. La fase se cierra con la formulación del problema que se ha de investigar.
- La segunda fase, centro de la SDG, incluye las actividades que han de permitir a los alumnos desarrollar su trabajo de investigación sobre el problema gramatical planteado: recogida de datos, consulta de gramáticas, formas de análisis y de presentación de resultados, establecimiento de conclusiones. Este proceso se ha de sintetizar (por escrito, como presentación oral...) de forma organizada y comprensible para que pueda ser utilizado en la tercera fase.

- Esta tercera y última fase corresponde a la elaboración de un informe final (oral o escrito), que relacione la ejercitación anterior con la reflexión. Mediante la elaboración del informe, los alumnos verbalizan los conocimientos gramaticales trabajados al nivel que sea posible según la edad de los alumnos y el punto de partida. El informe es, al mismo tiempo, un instrumento de evaluación y de autoevaluación de los conocimientos adquiridos y de regulación de los procesos de aprendizaje.

En el modelo de las SDG hay que destacar la importancia de tres elementos caracterizadores (Milian y Camps, 2006): la importancia de la actividad, del *hacer* y, a la vez, del producto o resultado de la secuencia (el informe, las conclusiones), que le da sentido; la importancia del proceso para estimular el razonamiento metalingüístico, lo que requiere tiempo, una actitud abierta ante los problemas, exploratoria en muchos casos; y la importancia de la interacción entre profesor y alumnos y de los alumnos entre sí (trabajo por parejas o en pequeño grupo), entendida como mediadora en el proceso de construcción del conocimiento.

Aunque ya han sido llevadas a las aulas algunas propuestas de SDG ―Fontich en las obras citadas relata las experiencias recogidas en Camps y Zayas (2006) y Manresa y Durán (2011)― y se ha constatado la implicación de los alumnos en la tarea planteada como un problema que se ha de resolver o como una indagación que se ha de llevar a cabo, así como la capacidad de los alumnos para abordar problemas de complejidad controlada, pero progresivamente creciente, la importancia de la interacción entre iguales y, en especial, de la interacción con el profesor en estos procesos de construcción del saber gramatical, indica Camps (2010) que el reto futuro consiste en avanzar en la asunción del modelo para que pueda ser aplicado de forma habitual en las aulas y permita la programación de los contenidos gramaticales básicos.

Este modelo supera una visión puramente transmisiva de la enseñanza de lenguas dado que remarca el papel activo y constructivo del aprendiz, y plantea la necesidad de promover situaciones de enseñanza orientadas a una interacción rica y variada donde puedan participar estudiantes con habilidades diversas (Fontich, 2011, 2013). En nuestra opinión, la implantación en las clases de Lengua de una gramática que sea reflexiva es la solución, ya que esta sí permitirá desplegar la denominada competencia metalingüística en ellos y esto revertirá, por un lado, en la mejora de su capacidad comunicativa y, por otro, en el desarrollo del razonamiento lógico analítico. A lo anterior se debe añadir que la reflexión promueve una participación activa de los alumnos en la actividad que se les proponga, lo cual implicaría con toda seguridad un cambio de actitud, así como un aumento de interés por el estudio la gramática por parte de estos.

Capítulo 3.

Actitudes hacia la gramática

La complejidad que comporta el tema de las actitudes ha llevado a varias disciplinas sociales (la psicología social, la sociología, la pedagogía y la didáctica) a destinar buena parte de sus esfuerzos a intentar dar respuesta a la problemática que plantea su estudio, en especial a analizar su naturaleza, a atender su relación con las conductas, a averiguar cómo se aprenden y se desarrollan, a evaluarlas, y a intentar fomentar unas y modificar otras. En este capítulo llevaremos a cabo un acercamiento general al complejo fenómeno de las actitudes, con el que pretendemos poner de manifiesto su estrecha relación con el proceso educativo y su trascendental influencia en el aprendizaje de los alumnos.

Para llevar a cabo nuestros objetivos, comenzaremos el capítulo delimitando el concepto de actitud (§ 3.1) y revisando las distintas disciplinas que se han dedicado a estudiar las actitudes (§ 3.2). A continuación, se abordará su naturaleza, sus funciones y su posibilidad de cambio (§ 3.3), se enumerarán los procedimientos habituales de medición de las actitudes (§ 3.4) y se describirá el papel que desempeñan las actitudes y otros factores afectivos en el aprendizaje (§ 3.5). Una revisión de los trabajos previos sobre actitudes hacia la gramática (§ 3.6) pondrá fin a este capítulo.

3.1. El concepto de actitud

El concepto de actitud ha sido un término tan estudiado y analizado en las últimas décadas por tan diferentes disciplinas (psicología, sociología, sociolingüística) que se pueden encontrar tantas definiciones del término como especialistas se han ocupado de él (Llopis y Ballester, 2001).

Repasando su historia, Ibáñez (2004) sitúa la introducción de este concepto dentro de la psicología social en el famoso estudio llevado a cabo entre 1918 y 1920 por Thomas y Znaniecki, en el que se investigaron las diferencias de conducta en la vida cotidiana de campesinos polacos que vivían en Polonia y en Estados Unidos. El concepto central de esta obra fue el 'valor social', esto es, el conjunto de creencias, normas, etc., elaboradas por un grupo social y compartidos por sus miembros y que orientan a los sujetos en el mundo social. A partir de este estudio, la psicología social concibió las actitudes como forma de relación de un sujeto con un objeto social, entendiendo por objeto social tanto personas como situaciones o problemas sociales.

El propósito de este apartado no es abrumar a los lectores con todas y cada una de las definiciones y explicaciones ofrecidas hasta el momento del concepto de actitud por los investigadores. Antes bien, pretendemos recopilar algunas de las más seguidas y relevantes para delimitar y conocer en mayor profundidad nuestro objeto de estudio.

3.1.1. ¿Qué son las actitudes?

Realmente, resulta muy difícil definir el concepto de actitud, aunque no más que tratar de conseguir una definición unificada. Desde que se iniciaron las primeras investigaciones sobre este campo, la infinidad de trabajos que pretendían arrojar luz sobre el significado de este concepto han ensombrecido, más bien, la posibilidad de establecer una adecuada definición. Esa situación ha llevado a aumentar progresivamente la idea en los estudiosos de abandonar este concepto por no acabar de imponerse seriamente la univocidad total del mismo (destacan Blumer, 1955, o Doob, 1947, citados por Bautista Vallejo, 2001). A este respecto, ya en 1935 Allport (a través de Bautista Vallejo, 2001) apuntaba con conocimiento de causa —llegó a recopilar más de 100 definiciones— que resultaba más sencillo medir las actitudes que definirlas.

Según Ortega (1986), el maremágnum de definiciones que existe en torno a este término se atribuye a los presupuestos antropológicos que subyacen a cualquier planteamiento teórico de la actitud: «es evidente que un enfoque conductista o cognitivista de la actitud presupone una concepción distinta del hombre» (p. 113). Consiguientemente, nos encontraremos ante definiciones muy variadas, las cuales reflejarán los diferentes puntos de vista y las distintas concepciones de la realidad de cada estudioso.

Dadas esta abundancia y esta heterogeneidad de definiciones alrededor del concepto de actitud, en este trabajo se ha optado por presentar, por orden cronológico, solo algunas de las más reconocidas. Seguidamente, nos dispondremos a agrupar los elementos comunes que aparecen en las definiciones seleccionadas para destacar las principales características de las actitudes.

Una definición que todavía goza de gran influencia, pese al tiempo transcurrido de su publicación, es la de Allport (1935, citado por Ortega, 1986): «una actitud es un estado mental y nervioso de disposición, adquirido a través de la experiencia, que ejerce una influencia directiva o dinámica sobre las respuestas del individuo a toda clase de objetos y situaciones con los que se relaciona» (p. 113-114). Ciertamente, es una definición que tuvo y tiene plena validez en nuestros días, puesto que no solo inspiró a las que le siguieron, sino que, además, recoge los elementos que posteriormente se han considerado inherentes a las actitudes. Para muestra, la recopilación de definiciones que a continuación mostramos:

> …predispositions to respond to some class of stimuli with certain classes of responses and designate three major types of responses as cognitve, affective, and behavioral. (Rosenberg y Hovland, 1960, a través de Pratkanis, Breckler y Greenwald, 1989, p. 6)

> …una organización relativamente duradera de creencias en torno a un objetivo o situación, que predispone a reaccionar preferentemente de una manera determinada. (Rokeach, 1974, citado por Goñi, 1998, p. 187)

> …a learned predisposition to respond in a consistently favorable or unfavorable manner with respect to a given object. (Fishbein y Ajzen, 1975, p. 6)
>
> …es una respuesta evaluativa, relativamente estable, en relación a un objeto, que tiene componentes o consecuencias cognitivas, afectivas y probablemente comportamentales. (Lamberth, 1982, p. 217)
>
> Predisposiciones estables a valorar de una forma y actuar en consecuencia (Alcántara, 1988, p. 9)
>
> …tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas a evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación. (Sarabia, 1992, citado por Goñi, 1998, p. 188)
>
> …is a psychological tendency that is expressed by evaluating a particular entity with some degree of favor or disfavor. (Eagly y Chaiken, 1993, p. 269)
>
> Las actitudes son como factores que intervienen en una acción, una predisposición comportamental adquirida hacia algún objeto o situación. (Bolívar, 1995, p. 72-73)
>
> …una predisposición evaluativa (es decir, positiva o negativa) que determina las intenciones personales e influye en el comportamiento (Gómez Chacón, 2000, p. 23).
>
> …predisposiciones a reaccionar de una manera consistente ante las personas, los objetos, las situaciones y las ideas. (Sampascual, 2001, p. 160)
>
> …predisposición aprendida, no innata, y estable aunque puede cambiar, a reaccionar de una manera valorativa, favorable o desfavorable, ante un objeto (individuos, grupos, ideas, situaciones, etc.). (Morales Vallejo, 2006, p. 24)

Estas son solo las definiciones más representativas de las muchas que desde diversas perspectivas se han aportado sobre el término *actitud*. En un ejercicio de síntesis, podemos extraer los elementos que se repiten en ellas y que comúnmente se aceptan como características de las actitudes:

1. *Las actitudes son adquiridas*. Las actitudes son resultado de las experiencias y los aprendizajes que la persona va teniendo a lo largo de su vida.
2. *Exhiben una respuesta evaluativa frente a un objeto*. Como hemos advertido en las definiciones anteriores, una actitud presenta una disposición favorable o adversa hacia un objeto. Por consiguiente, dependiendo de la postura que se adopte, aparecerá una respuesta de aceptación o bien de rechazo hacia el mismo.
3. La mayoría de estudiosos detectan *tres componentes en su estructura*[40]:
    3.1. Componente cognitivo: las actitudes suelen presentarse como un conjunto sistemático de creencias, valores, conocimientos, etc., hacia algo o alguien.
    3.2. Componente afectivo: las actitudes implican una alta carga afectiva y emocional que refleja los deseos, la voluntad y los sentimientos del individuo.
    3.3. Componente conductual: las actitudes están relacionadas con las conductas que mantenemos en torno a los objetos a que hacen referencia[41]. No son la conducta misma, sino un indicador de la conducta, pues evidencian una tendencia a responder de un modo determinado ante una persona, un objeto, un asunto o una situación, por lo que poseen un evidente carácter preconductual.
4. *Carácter estable y duradero*. Aunque se consideran relativamente estables[42] por constituir un conjunto consistente de creencias, las actitudes, dado que son

[40] Más adelante profundizamos sobre el modelo tridimensional de las actitudes.

[41] En las próximas líneas conoceremos las opiniones de diversos investigadores acerca de la relación actitud-conducta.

[42] Lindzey (1982, citado por Gairín, 1986, p. 57) explica las razones de la durabilidad de las actitudes: a) las afinidades y aversiones que se expresan hacia los objetos están enraizadas a las emociones y estas son difícilmente extinguibles, b) los sentimientos no se pueden separar rápidamente de nuestras percepciones, c) el ambiente social refuerza las actitudes.

aprendidas y en su aprendizaje intervienen factores muy diversos (ambientales, sociales, familiares, los medios de comunicación, los grupos, la personalidad, etc.), son susceptibles de ser reorientadas e, incluso, cambiadas; en una palabra, enseñadas.

5. Siendo las actitudes experiencias subjetivas (internas), no pueden ser *analizadas* directamente, sino *a través de sus respuestas observables*.

Gairín (1986, pp. 47-53), del mismo modo que hemos operado nosotros, estableció en su tesis una clasificación de las definiciones según los autores entendieran la actitud como

a. una respuesta afectiva (Murphy, Murphy y Newcomb, 1937; Stants, 1967; Thurstone, 1928),
b. una predisposición o acción anticipatoria (Camerón, 1951; Kimball, 1969; Secord y Backman, 1964; Smith, Bruner y White, 1956; Stoetzel, 1968; Triandis, 1974),
c. una manifestación de la postura vital-personalidad (Mc David y Harari, 1979; Muchielli, 1968; Wukmir, 1967),
d. una representación u organización mental (Freedman, Carlsmith y Sears, 1970; Grisez, 1975; Krech y Crutchfield, 1948; Mann, 1970; Rokeach, 1968; Rosnow y Robinson, 1967; Thomas y Znaniecki, 1918),
e. un proceso de valoración (Johnson, 1972; Katz, 1960; Kleck y Weaton, 1957; Krech, Crutchfield y Ballacher, 1962; Mc Donald, 1970; Morgan, 1970),
f. una forma de actuar (Sheriff y Sheriff, 1965; Javeu, 1978; Shellenberg, 1970),
g. una causa de comportamiento (Daval, 1963),
h. una estructura intermedia entre organismo y medio (Moscovici, 1962; Palmerino, Lauger y McGillis, 1984),
i. o como proceso combinado de elementos anteriores (Katz, 1960; Rodrígues, 1978; Rokeach, 1976).

Por su parte, Goñi (1998, p. 187) también realizó una caracterización bastante acertada con los dos rasgos más relevantes de la actitud:

1. Predisposición, aprendida, a la acción.
2. Entramado estable de creencias y cogniciones dotado de carga afectiva en favor o en contra de cada objeto concreto: personas, grupos o ideas.

Tal y como se ha podido advertir en estas páginas, a pesar de la larga historia de investigación sobre las actitudes, no existe una definición aceptada universalmente. Con todo, la mayor parte de las definiciones aducidas en torno al concepto de actitud coinciden en los elementos esenciales de la misma, por lo que, en un intento de englobar a todas, podríamos terminar definiéndola como *la disposición psicológica, adquirida a través de la propia experiencia, que incita al individuo a reaccionar de una manera valorativa característica frente a determinados estímulos*. Por otra parte, y como era de esperar, la falta de consenso sobre qué es una actitud también se refleja en una divergencia respecto a cuáles son los componentes que la configuran.

De acuerdo con Goñi (1998), existen dos teorías: una que habla de una estructura unidimensional de la actitud y otra que defiende una estructura multidimensional. En la versión unidimensional, existe un elemento único dinamizador y orientador de la conducta: el cognitivo, defendido por autores como Rokeach (1974), o el afectivo (Fishbein y Ajzen, 1975). Por otro lado, se encuentra la orientación multidimensional que presenta dos posturas: el llamado modelo tridimensional que identifica en las actitudes tres componentes: el componente cognitivo, el componente afectivo y el componente conductual (Katz y Stotland, 1959; Llopis y Ballester, 2001), y otros modelos que dudan de la relación entre actitud y conducta y, por lo tanto, prescinden del componente conductual (Bagozzi y Burnkrant, 1979; Zajonc y Markus, 1982).

Si bien la relación y la influencia que los componentes afectivo y cognitivo tienen sobre la actitud parece estar clara para todos los autores[43], la relación entre la actitud y la conducta externa no es tan absoluta. Para investigadores como Fazio y Zanna (1981, a través de Goñi, 1998), las actitudes por sí solas no son predictoras de la conducta ya que interactúan con otros complejos fenómenos como el contexto, la experiencia, la percepción o los objetivos. En esta misma línea se sitúa el modelo de Ajzen y Fishbein (1980, 2014) de la Teoría de Acción Razonada, que considera la actitud un factor importante en la determinación de conductas externas, pero no el único. Según esta teoría, la actitud no está directamente relacionada con la conducta, sino con la intención de llevar a cabo una conducta. El sujeto, como tomador racional de decisiones que es, hace uso de la información que está a su alcance y, de esta manera, evalúa las posibles consecuencias de sus acciones antes de llevarlas a cabo.

A pesar de esta discrepancia de opiniones, el modelo que defiende la visión tripartita de las actitudes ha sido el más aceptado por la mayoría de investigadores (Eagly y Chaiken, 1993; Lamberth, 1982; Rosenberg y Hovland, 1960, a través de Hogg y Vaughan, 2010; Triandis, 1974). Siguiendo a estos autores, tales componentes podrían ser descritos en los siguientes términos:

- El **COMPONENTE COGNITIVO** se refiere al conjunto de creencias y opiniones que el sujeto posee sobre el objeto de actitud y a la información que se tiene sobre el mismo antes de tener sentimientos positivos o negativos sobre él.
- El **COMPONENTE AFECTIVO** podría definirse como los sentimientos de agrado o desagrado hacia el objeto.

[43] En este sentido, cabe mencionar la conclusión de Ibáñez (2004):

> …independientemente de qué modelo escogemos, sí que parece claro que sólo podemos hablar de actitud cuando el objeto sobre el cual opinamos, sentimos o reaccionamos nos afecta, *cuando hay un compromiso o implicación personal*; es decir, hablamos de actitud cuando nos posicionamos a favor o en contra de un objeto con sentimientos positivos o negativos. (pp. 194-195)

- El **COMPONENTE CONDUCTUAL** hace referencia a la tendencia a actuar de una forma determinada ante un objeto que se conoce y del que se tiene una vivencia positiva o negativa, de ahí que Mc David y Harari (1979, citados por Gairín, 1986) señalen que

> los sentimientos positivos suelen generar tendencias dirigidas a llevar a la persona a un contacto más estrecho y una experiencia prolongada con el objeto de la actitud (tendencias de aproximación). En forma análoga, los sentimientos negativos implican por lo común tendencias de escape o evasión (cuyo propósito es aumentar la distancia entre la persona y el objeto de la actitud para lograr la terminación de la experiencia con el mismo). (p. 62)

Y, por esa razón, añaden que

> las actitudes tienen fuertes propiedades motivacionales que rigen la conducta del individuo. Se diría que el objeto de una actitud positiva sería tener valor positivo para una persona y cabría esperar pues que fuese una meta-objeto anhelado, cuyo logro sería un estado de cosas recompensador para la persona. En forma igual, el prototipo de una actitud negativa tiene valor negativo para una persona y el contacto obligado con ese objeto ha de crear un estado de cosas punitivo. (p. 62)

Este componente sería el aspecto dinamizador de la actitud, pues —como bien apuntan Sánchez y Mesa (1998)— «se trata de una consecuencia de la conjunción de los dos componentes anteriormente citados» (p. 24).

De las teorías expuestas en torno a la estructura de las actitudes, en este trabajo apoyamos la del modelo tridimensional, pues también distinguimos tres componentes en ellas: el cognitivo, el afectivo y el conductual.

3.1.2. La actitud y términos afines

En nuestro afán por aclarar el campo de estudio en el que nos movemos, se vuelve conveniente clarificar el significado de términos que a menudo se emplean como sinónimos de actitud y que no pocas veces se usan de un modo inadecuado, sin delimitar o precisar su significado, produciendo así ambigüedad y confusión. Esos términos, teniendo en cuenta a varios autores (Gairín, 1986; Ibáñez, 2004; Ubillos, Mayordomo y Páez, 2004), son los de *motivación*, *creencia*, *opinión*, *prejuicio*, *sentimiento*, *valor*, *rasgo de personalidad* y *hábito*.

❖ ***Motivación***

Martínez (1974, citado por Gairín, 1986) resumió magistralmente los dos tipos de respuestas que los estudiosos han ofrecido en relación a estos dos términos:

> Unos piensan que la motivación es el punto de partida de la actitud, en este sentido se considera la actitud como el motor profundo, la energía; la actitud sería en este caso la dirección dada a esta energía. Por el contrario, otros piensan que hay actitudes que hacen que nuestras motivaciones tomen tal o cual orientación. (p. 81)

Sin embargo, sea cual sea la postura correcta, nos quedamos con la definición que ofrecieron Pintrich y Schunk (2006) sobre la motivación, quienes la consideran como el proceso que nos dirige hacia el objetivo o la meta de una actividad, que la instiga y la mantiene. Entendida así, la motivación es más un proceso que un producto, implica la existencia de unas metas, requiere cierto ejercicio (físico o mental), y es una actividad decidida y sostenida. Por consiguiente, son evidentes las diferencias que presenta con la actitud (Gairín, 1986, pp. 80-81):

- Las motivaciones dan lugar a conductas, mientras que la actitud no siempre las entraña.
- Las actitudes están marcadas por un proceso de aprendizaje, se adquieren a través del contacto directo con objetos o a partir de la interacción con quienes las

sustentan; en cambio, existen algunas motivaciones que son biológicas y no resultado del aprendizaje y la experiencia acumulada, tales como el hambre, la sed o el impulso sexual.

- La estabilidad de las actitudes es mucho mayor que la de las motivaciones, que precisan esfuerzo para mantenerse.

❖ ***Creencia***

Ubillos, Mayordomo y Páez (2004) definen las creencias como «cogniciones, conocimientos o informaciones que los sujetos poseen sobre un objeto actitudinal» (p. 3). Según esta definición, la diferencia entre creencia y actitud residiría en que, si bien ambas comparten una dimensión cognitiva, las actitudes son fenómenos esencialmente afectivos, mientras que las creencias no se encontrarían impregnadas necesariamente de una connotación afectiva.

❖ ***Opinión***

Ibáñez (2004) indica que las opiniones han de considerarse como una manifestación más específica de la actitud, como la expresión verbal de esta, pero que no implican ninguna predisposición hacia la acción. En esta misma línea se sitúa la definición de Ubillos, Mayordomo y Páez (2004), para quienes las opiniones «son verbalizaciones de actitudes o expresiones directas de acuerdo-desacuerdo sobre temas, que no necesariamente tienen que estar asociadas a actitudes ya desarrolladas» (p. 3). Y especifican aún más: «Además, las opiniones son respuestas puntuales y específicas, mientras que las actitudes son más genéricas» (p. 3).

❖ ***Prejuicio***

Gairín en su tesis (1986) afirma que el prejuicio es «una creencia, por lo general, sobre otros grupos raciales, étnicos, que no se fundamenta en unas bases esencialmente ciertas aunque posea ciertos elementos de verdad» (p. 74).

❖ ***Sentimiento***

Para Allport (1968, citado por Gairín, 1986, pp. 77-78) las diferencias entre sentimientos y actitudes son:

- Un sentimiento supone tendencias subyacentes en tanto que las actitudes son disposiciones que no reparan en el origen de la fuente de energía.
- El sentimiento se centra en su objeto, mientras que la actitud puede ser más difusa.
- El sentimiento es consciente; en cambio, la actitud cubre aspectos conscientes y reprimidos.

❖ ***Valor***

Ubillos, Mayordomo y Páez (2004) recomiendan que no confundamos los valores con las actitudes a pesar de que ambos suponen evaluaciones generales estables de tipo positivo-negativo. Estos autores, al igual que Rokeach (1973), señalan que la diferencia radica en que los valores son ideales abstractos, independientes de cualquier objeto específico o situación concreta, los cuales representan las creencias de la persona sobre modelos y fines de conducta preferibles.

❖ ***Rasgo de personalidad***

Gairín (1986, p. 87) recoge las diferencias que Allport (1970) estableció entre actitud y rasgo de personalidad:

- El rasgo es una manera general de comportamiento del individuo, mientras que el objeto de actitud es algo definido y concreto.
- Las actitudes pueden ser específicas o generales; en cambio, los rasgos son siempre generales.
- La actitud entraña siempre aceptación o rechazo dado su componente afectivo, al contrario de los rasgos que no tienen una dirección definida.

- ***Hábito***

A menudo se tiende a pensar que *hábito* y *actitud* constituyen palabras sinónimas debido a que las actitudes dirigen conductas casi de forma automática, con poca intervención del pensamiento, tal y como se llevan a cabo los hábitos, que se pueden definir como «patrones de conducta rutinizados generalmente insconscientes» (Ubillos, Mayordomo y Páez, 2004, p. 3). Pero, si bien es cierto que tanto las actitudes como los hábitos son fenómenos aprendidos y estables, las actitudes son orientaciones de acción generalmente conscientes y, además, aguardan un conocimiento de tipo declarativo, es decir, que el sujeto puede verbalizar, lo que ocurre difícilmente con el hábito que es un conocimiento de tipo procedimental, tal y como exponen McGuire (1985), Perloff (1993) y Zimbardo y Leippe (1991), citados todos ellos por Ubillos, Mayordomo y Páez (2004).

3.2. El estudio de las actitudes

Pedro Ortega, catedrático de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia, ya manifestó en un artículo suyo publicado en 1986, "La investigación en la formación de actitudes: problemas metodológicos y conceptuales", su sorpresa ante la escasa presencia que ocupa el estudio de las actitudes en la investigación pedagógica.

En ese artículo apuntaba que, desde que Spencer usara por primera vez el término *actitud* al postular, en su obra *Principios*, de 1862, que en la mente del individuo existen patrones disposicionales que influyen en su percepción de las situaciones, ese término había sido ampliamente utilizado, analizado y debatido tanto en la sociología como, sobre todo, en la psicología social, hasta el punto de que esta se había considerado como la disciplina que tiene por objeto el estudio de las actitudes; en cambio, resultaba paradójico —continuaba él— que una ciencia como la pedagogía hubiese olvidado el tratamiento científico de un

componente, las actitudes, que tanta influencia ejerce en las respuestas que los individuos dan a los diversos estímulos[44].

En este trabajo Ortega creía entender el porqué de ese elevado interés hacia las actitudes en la investigación psicosociológica:

a) en primer lugar, porque la actitud no es un concepto exclusivo de ninguna escuela o tendencia, lo que ha favorecido su general aceptación;
b) en segundo lugar, porque se trata de un concepto que escapa a la controversia sobre la importancia relativa de la herencia y del medio ambiente;
c) en tercer lugar, porque el término parece lo bastante flexible como para poder ser aplicado tanto a las disposiciones de un individuo aislado como a las pautas generales de una cultura;
d) por otra parte, porque dentro de este concepto pueden incluirse problemas prácticos y teóricos relevantes en el campo de las ciencias humanas como la propaganda, las creencias religiosas, el rechazo entre grupos, etc., temas frecuentemente estudiados por la sociología y la psicología social;
e) por último, porque en general se piensa que las actitudes, en cuanto producto de un proceso de socialización, influyen o condicionan fuertemente las distintas respuestas a los diferentes estímulos que un individuo recibe de personas, grupos, objetos o situaciones sociales. De esta manera, las actitudes podrían inferirse fácilmente, llegando incluso a poderse controlar y cambiar.

Asimismo, intuía a qué se debía la escasa investigación pedagógica sobre las actitudes:

[44] Como veíamos en el § 3.1.1, la actitud ha sido mayoritariamente definida como la *predisposición a actuar de una cierta manera relativamente estable ante un determinado objeto social*. Además, varios estudios han puesto de manifiesto el estrecho vínculo que existe entre actitud y adquisición de patrones de conducta ―Oskamp y Schultz (2014) citan los trabajos de Fazio y Williams (1986) y Kraus (1995)―.

a) en primera instancia, porque existe la tendencia, tanto por parte de la Administración como de los docentes y de la propia familia, hacia la adquisición de aprendizajes "instructivos", considerados más rentables y más susceptibles de ser evaluados;

b) por otro lado, porque supone una gran dificultad evaluar el componente actitudinal cuando el propio término no se ha delimitado suficientemente a nivel conceptual y las escalas de medida presentan no pocas deficiencias;

c) finalmente, porque existe cierta resistencia por parte del profesorado a proponer explícitamente la adquisición de actitudes como objetivos educativos, al considerar que ello podría ser una intromisión indebida en la conciencia de los alumnos.

Al igual que Ortega, Gairín (1990), en un estudio dedicado a las actitudes hacia las matemáticas, concluyó que la relación entre actitudes y educación es mucho más estrecha de lo que pueda parecer a simple vista, puesto que no solo se reduce al interés que esta demuestra por aquellas, sino que también se manifiesta en el poder que la educación tiene sobre las actitudes. En palabras de este autor:

> Hablar de educación, sea cual sea la perspectiva que se adopte, supone hablar implícitamente de procesos actitudinales, dadas las relaciones que hemos reconocido que existen entre actitudes-personalidad y actitudes-valores. Realmente, no podemos hablar de perfeccionamiento de la persona si no consideramos su forma de ser y su forma de relacionarse con el ambiente, ámbitos en los que los complejos actitudinales están presentes. (p. 21)

Gairín, además, creía firmemente que determinadas materias deben considerar aún más las actitudes, como es el caso de las Ciencias Sociales, en las que «el compromiso existente entre los ideales y valores que se analizan y asumen y las actitudes correspondientes

debe ser real» (p. 23), y consideraba, finalmente, que el estudio de las actitudes no solo tiene sentido en la medida en que contribuye a caracterizar con más amplitud el fenómeno educativo, sino también porque «puede ser un instrumento que caracterice la eficacia del propio proceso educativo» (p. 23).

La sociolingüística es otra de las disciplinas en las que ha tenido una importante repercusión el estudio de las actitudes. En efecto, los lingüistas preocupados por los aspectos sociales del lenguaje estaban abocados a encontrarse, antes o después, con este tema esencial para comprender numerosos aspectos de la comunidad de habla, como son, por ejemplo, la variación lingüística o el multilingüismo (Alvar, 1975; Blas Arroyo, 1999; Labov, 1983; Trudgill, 1974, 1975), así como también por su decisivo papel en la explicación de la competencia comunicativa de los hablantes (López Morales, 1989)[45].

Volviendo de nuevo a la relación actitud-educación, la importancia de investigar las actitudes en el campo de la educación es un hecho que ha cobrado especial fuerza en los últimos años. Esta situación se explica por las aportaciones de numerosos estudios empíricos, los cuales resaltan su decisivo papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En palabras de Gairín (1990): «la actitud es una de las variables intervinientes en el aprendizaje de tal forma que actitudes negativas dificultan los aprendizajes, pero también […] una enseñanza mal administrada puede generar actitudes negativas en el alumno» (pp. 43-44).

Tal y como apunta Goñi (1998), resultan especialmente significativas las investigaciones realizadas para explorar las actitudes hacia la ciencia en general, y en concreto hacia el aprendizaje de las matemáticas, y, más cercanos a nuestro campo de trabajo, los estudios que examinan las actitudes hacia el aprendizaje de una lengua extranjera.

[45] Vinculado a esta idea se encuentra uno de los objetivos principales de nuestra investigación:

> – **Objetivo específico 2.4.** Comprobar si las actitudes desarrolladas afectan directamente al grado de conocimiento gramatical que se desarrolla y, por consiguiente, influyen en las destrezas que finalmente se adquieren.

Sirvan de ejemplo los siguientes estudios:

- **Actitudes hacia las matemáticas**

Bermejo, V. (1996). Enseñar a comprender las matemáticas. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds.), *Psicología de la instrucción I* (pp. 256-279). Madrid: Síntesis.

Gairín, J. (1990). *Las actitudes en educación: un estudio sobre educación matemática*. Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria.

García-García, M., Biencinto-López, C., Carpintero-Molina, E., Núñez-del-Río, Mª C. y Arteaga-Martínez, B. (2013). Rendimiento en matemáticas y actitud hacia la materia en centros inclusivos: estudio en la Comunidad de Madrid. *Revista de Investigación Educativa, 31*(1), 117-132. doi: 10.6018/rie.31.1.143221

Gómez Chacón, I. M. (2000). *Matemática emocional (los afectos en el aprendizaje matemático)*. Madrid: Narcea.

Mato, M. D., y De la Torre, E. (2009). Evaluación de las actitudes hacia las matemáticas y el rendimiento académico. En M. J. González, M. T. González y J. Murillo (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XIII* (pp. 285-300). Santander: SEIEM. Recuperado de http://www.seiem.es/docs/actas/13/SEIEMXIII-MatoDelaTorre.pdf

Muñoz, J. M. y Mato, M. D. (2006). Diseño y validación de un cuestionario para medir las actitudes hacia las matemáticas en alumnos de ESO. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 13*(11-12), 413-424. Recuperado de http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/VIIIcongreso/pdfs/172.pdf

❖ **Actitudes hacia la ciencia en general**

Nortes, R., y Pro, A. De (2010). Actitudes hacia las ciencias de los alumnos de Educación Primaria de la Región de Murcia. Comunicación presentada en *II Jornadas del Máster en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria*. Murcia. Recuperado de https://www.um.es/c/document_library/get_file?uuid=d3208f27-20f1-4da5-af3a-975da73e1853&groupId=299436

Ortega, P., Saura, J. P. y Mínguez, R. (1993). La formación de actitudes positivas hacia el estudio de las ciencias experimentales. *Revista de Educación*, 301, 167-196. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre301/re3010900489.pdf?documentId=0901e72b81272cd7

Pro Bueno, A. De, y Pérez Manzano, A. (2014). Actitudes de los alumnos de Primaria y Secundaria ante la visión dicotómica de la ciencia. *Enseñanza de las ciencias, 32*(3), 111-132. doi: 10.5565/rev/ensciencias.1015

Vázquez, A., y Manassero, M. A. (2008). El declive de las actitudes hacia la ciencia de los estudiantes: un indicador inquietante para la educación científica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, *5*(3), 274-292. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92050303

❖ **Actitudes hacia la biología**

Afanador, A., y Mosquera, C. J. (2012). Valoración de actitudes hacia la ciencia y actitudes hacia el aprendizaje de la biología en educación secundaria. *Bio-grafía: escritos sobre la biología y su enseñanza*, *5*(8), 32-49. Recuperado de http://revistas.pedagogica. edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/1607/1658

❖ **Actitudes hacia el aprendizaje de una lengua extranjera**

Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching, 31*, 117-135. doi: 10.1017/S026144480001315X

Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow, England: Pearson.

Fernández Saavedra, J., y Gómez Bedoya, M. (2010). La motivación en la clase de ELE: estrategias de motivación para estudiantes japoneses. *Cuadernos Canela. Actas de la Confederación académica Nipona, Española y Latinoamericana, XXII*, 193-205. Recuperado de http://www.canela.org.es/cuadernoscanela/canelapdf/Vol.%20XXII/15-%20Gomez%20y%20Fernandez%20CANELA%20XXII_193_205.pdf

Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivations*. London: Edward Arnold.

Gardner, R. C. y Lambert, W. E. (1959). Motivational Variables in Second-Language Acquisition. *Canadian Journal of Psychology, 13*(4), 266-272. Recuperado de http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED031968.pdf

Gardner, R. C. y Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.

Minera, L. E. (2010). La motivación y las actitudes de aprendizaje del E/LE en los estudiantes no hispanistas de la Universidad LMU de Múnich. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 8. Recuperado de https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_530b5b3b23628.pdf

Morales Rodríguez, F. M. (2011). Aprendizaje, motivación y rendimiento en estudiantes de lengua extranjera inglesa. *Psicología educativa: revista de los psicólogos de la educación, 17*(2), 195-207. Recuperado de

http://www.copmadrid.org/webcopm/publicaciones/educativa/ed2011v17n2a6.pdf

Pintrich, P. R., y Schunk, D. H. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research and Application* (2ª ed.). Nueva Jersey: Merrill Prentice Hall.

Tragant, E. y Muñoz, C. (2000). La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera. En C. Muñoz (Ed.), *Segundas lenguas: adquisición en el aula* (pp. 81-105). Barcelona: Ariel.

A nivel internacional, la iniciativa de tener en cuenta las actitudes en el ámbito educativo se ha visto refrendada desde las instituciones a través de dos importantes documentos. En primer lugar, cabe mencionar las trascendentales aportaciones de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (conferencia celebrada en Jomtien en 1990), en la que se incluyeron dentro de las necesidades básicas de aprendizaje «tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo» (UNESCO, 1990, p. 3).

En segundo lugar, destacan las contribuciones del denominado **Informe Delors** (Delors, 1996)[46], en el que se introdujo por primera vez el concepto de 'educación a lo largo de la vida' y donde, además, se hizo hincapié en que la educación debe sustentarse sobre

[46] El denominado **Informe Delors** es un estudio de la Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI (presidida por Jacques Delors), que se publicó en 1996 por encargo de la UNESCO, bajo el título *La educación encierra un tesoro.*

cuatro pilares fundamentales: *aprender a conocer*, *aprender a hacer*, *aprender a vivir juntos* y *aprender a ser.*

De forma muy resumida, *aprender a conocer* consiste en adquirir los mecanismos que permitan aprovechar al máximo las posibilidades de aprender a lo largo de la vida; *aprender a hacer* se refiere a las competencias personales que permiten hacer frente a las situaciones cotidianas, resolver problemas, encontrar nuevas maneras de hacer las cosas, así como también saber trabajar en equipo; *aprender a vivir juntos* significa aprender a entenderse con otras personas, comprender los diferentes puntos de vista aunque no se compartan, realizar proyectos comunes por el bien de todos y vivir en armonía y respeto; y, por último, *aprender a ser* implica potenciar la propia personalidad de las personas a fin de lograr un crecimiento integral que favorezca la autonomía, la toma de decisiones responsables y la adquisición de valores como el respeto, la solidaridad o la justicia.

De estos cuatro postulados, el que recoge de forma más evidente la influencia de la educación en el desarrollo de las actitudes de las personas sería el de *aprender a ser*, dado que es el que más se orienta a la adquisición de valores y de formas de ver la vida. De cualquier manera, todos, de una forma u otra, colaboran en la formación de tales actitudes, por lo que se confirma una vez más la necesidad de prestar atención a las actitudes dentro del ámbito educativo.

3.3. Origen, formación y cambio de las actitudes

Como se ha ido adelantando en apartados anteriores, las actitudes se adquieren progresivamente a lo largo de la vida, nacen como reacción o para dar respuesta a un estímulo del medio ambiente y se forman a través de la experiencia, por lo que, a pesar de su relativa estabilidad, también aguardan la posibilidad de modificarse en función de ella. Estas raíces de las actitudes en el aprendizaje social (Fishbein y Ajzen, 1975; Lamberth, 1982;

Llopis y Ballester, 2001; Oskamp, 1977, a través de Hogg y Vaughan, 2010) eliminan, de entrada, cualquier base o perspectiva genética, lo que no supone desechar la posibilidad de que los factores genéticos o fisiológicos influyan en su adquisición (Mc Guire, 1969, citado por Lamberth, 1982; Garanto, 1981, citado por Gairín, 1986).

La respuesta a cómo llegamos a desarrollar unas actitudes y no otras ha sido muy diferente según el marco teórico de partida de los autores que han abordado la cuestión. Por citar algún ejemplo, Morales (1999) indicó que las creencias, los sentimientos y las conductas a través de las que nos expresamos en el proceso de adaptación al medio están basados en una serie de antecedentes que el autor identifica con el nombre de antecedentes cognitivos (la evaluación que hacemos de una situación o un objeto depende, en gran medida, de lo que se piensa de ellos), antecedentes afectivos (corresponde a los sentimientos, estados de ánimo y las emociones asociadas con el objeto de la actitud) y antecedentes conductuales (la experiencia directa y continuada con el objeto); sin embargo, este autor se olvidó de la influencia tan importante que ejerce la sociedad en las actitudes individuales, circunstancia que sí tienen presente otros investigadores (Fishbein y Ajzen, 1975; Lamberth, 1982; Llopis y Ballester, 2001; Oskamp, 1977, citado por Hogg y Vaughan, 2010).

En lo que sí parece existir un acuerdo unánime es en que los individuos desarrollan ciertas actitudes porque estas les ayudan a alcanzar sus metas básicas. Así, se han llegado a distinguir varias funciones de las actitudes, siendo la teoría de Katz (1960, a través de Ibáñez, 2004) una de las más aceptadas. Este investigador identifica hasta cuatro funciones básicas en las actitudes:

1. Función instrumental o adaptativa: el ser humano desarrolla actitudes para poder conseguir los objetivos deseados y evitar los que no lo son, así como para optimizar beneficios y reducir costes.

2. Función de defensa del yo: las actitudes nos permiten defender el concepto que tenemos de nosotros mismos y nos ayudan a aceptarnos, pero también a protegernos, bien de impulsos propios inaceptables, bien de amenazas externas.

3. Función expresiva de los propios valores: algunas actitudes permiten a la persona expresar de forma positiva sus valores y creencias, y mostrar con ello el tipo de persona que cree ser.

4. Función de conocimiento: las actitudes nos ayudan a simplificar, organizar y dar coherencia a la información que recibimos acerca de nuestro entorno. De esta forma, ante situaciones nuevas, nuestras actitudes permiten predecir qué cabe esperar de ellas, aumentando así nuestra sensación de control.

Una vez descubiertos los motivos por los que desarrollamos actitudes, cabe ahora tratar de examinar los procesos a través de los cuales se forman las actitudes. Especial atención merecen los factores y procesos de aprendizaje que recogen Ibáñez (2004), Lamberth (1982), Llopis y Ballester (2001) y, de forma más ampliada, Hogg y Vaughan (2010):

a. Condicionamiento clásico

Eagly y Chaiken (1993), Lohr y Staats (1973, a través de Lamberth, 1982) y Worchel, Cooper, Goethals y Olson (2004), entre otros, señalan el papel tan importante que el condicionamiento clásico juega en la formación de las actitudes. El condicionamiento clásico se refiere a una forma de aprendizaje en la que un estímulo que inicialmente no evoca ninguna respuesta emocional termina por inducir dicha respuesta como consecuencia de su emparejamiento sucesivo con otro estímulo que sí provoca naturalmente la mencionada respuesta afectiva (Pavlov, 1997 [1929]). En opinión de Worchel et al. (2004), muchas de nuestras actitudes tienen algún afecto condicionado clásicamente: «sentimos afecto por personas y lugares asociados con experiencias felices, pero experimentamos desagrado por lo

que recuerda experiencias negativas» (p. 133). De esta manera, la asociación reiterada hace que un estímulo antes neutro provoque una reacción que antes era causada solo por otro estímulo.

b. Condicionamiento instrumental

Según este paradigma, la conducta que venga acompañada de consecuencias positivas para el sujeto tenderá a ser repetida en mayor medida que aquella que elicite consecuencias negativas (Stroebe y Jonas, 1996, a través de Ubillos, Mayordomo y Páez, 2004). El comportamiento, de acuerdo con esta teoría, se explica según la ley del efecto y la teoría del refuerzo. Las respuestas emitidas por una persona ante una situación de estímulo que estén asociadas a un sentimiento de gratificación se conectarán positivamente al estímulo aumentando la probabilidad de aparición de tal comportamiento; por el contrario, el sentimiento desagradable hará disminuir la probabilidad (Llopis y Ballester, 2001).

c. Experiencia directa

De acuerdo con Zajonc (1968, citado por Worchel et al., 2004) y su 'hipótesis del efecto de la simple exposición', parece que encontrarnos con un objeto un cierto número de veces nos predispone a tener cierta actitud sobre él, a menudo favorable; hipótesis que fue aprobada también por Fazio y Zanna (1981, a través de Ibáñez, 2004). Ibáñez añade dos ejemplos sencillos para que comprendamos mejor su validez: el del niño que huye de los perros desde que le mordió uno y el de la canción que gusta porque se ha escuchado en varias ocasiones.

d. Aprendizaje observacional

Este enfoque sostiene que el ser humano, por su condición social, vive bajo la influencia de las actitudes, sentimientos y conductas de quienes le rodean, de ahí que algunos psicólogos consideren la formación de la actitud como un proceso de aprendizaje social que no depende de reforzadores directos, sino de la observación de las conductas de otros. Desde

este punto de vista, que se conoce con el nombre de aprendizaje por imitación o modelado (Bandura, 1982), la mera observación del comportamiento de alguien (el modelo) y de las consecuencias que este tiene para el modelo sería suficiente para que tuviera lugar un aprendizaje.

e. Teoría de la autopercepción

Según esta teoría propuesta por Bem (1972, citado por Hogg y Vaughan, 2010, pp. 120-121), los sujetos infieren sus actitudes a partir de la observación de sus propias conductas, de la misma manera que lo podría hacer un observador externo.

f. Teorías de la consistencia cognoscitiva

El conjunto de teorías conocidas como enfoques cognoscitivos parten del supuesto de que una persona busca siempre la congruencia entre la creencia (actitud) y la conducta y cuando esta no se da tiende a reducir la disonancia existente. Gairín (1986) resume las tres principales teorías brevemente:

- **Teoría del balance** (iniciada por Heider, 1946, 1958 y ampliada por Abelson y Rosenberg, 1958; Feather, 1963; y Cartwright y Harari, 1956). Esta teoría parte del criterio de que las personas buscan la consistencia entre lo que creen, la forma en que actúan y cómo los otros actúan. El balance hace referencia a que las percepciones respecto a esas realidades coincidan y sean internamente consistentes.
- **Teoría-modelo de congruencia** (Osgood y Tannenbaum, 1955). Este modelo incorpora una escala a través de la que se pueden medir los cambios actitudinales y señala que habrá cambios de actitud cuando alguna de las asociaciones entre objetivos positivos o negativos o alguna disociación entre objetos de diferentes signos no produzcan equilibrio, esto es, ocupen posiciones diferentes en la escala.

– **Teoría de la disonancia cognitiva** (Festinger, 1957). Tiene lugar la disonancia cuando se da una inconsistencia entre los elementos cognoscitivos, afectivos o comportamentales de una actitud o entre dos de ellos. Cuando esto sucede, se desarrolla un estado psicológico que activa y dirige el organismo con el fin de producir una reducción de la tensión poco placentera que produce el estado de inconsistencia.

g. Agentes socializadores

La socialización, el proceso mediante el cual una persona se convierte en un miembro competente de una sociedad o una cultura, es uno de los procesos principales de transmisión y reproducción de actitudes, especialmente importante en la infancia. Hay diversos agentes de socialización: los amigos, la familia, la escuela, los medios de comunicación…, y su influencia no se debe tanto a procesos de aprendizaje como a la transmisión de conocimiento que efectúan, lo cual implica no solo transmisión de información, sino también de valores, de modelos de conducta, etc.

Otros autores que establecen factores determinantes en la formación de actitudes son Krech y sus colaboradores (1965, a través de Gairín, 1986), que apuntan hacia las necesidades personales, la pertenencia a grupos y las dimensiones de la personalidad. Por su parte, Hollander (1976, citado por Gairín, 1986) considera que las actitudes pueden adquirirse por el contacto directo con el objeto de la actitud, la interacción con las personas que sustentan dicha actitud o a través de valores más arraigados procedentes de la crianza en el seno de la familia y las experiencias a ella vinculadas, relacionando así la formación de actitudes con el proceso de socialización.

Por otro lado, González (1981, citada por Gairín, 1986) considera la formación de actitudes como una síntesis entre la experiencia individual y el medio social en el que está

inmersa la persona. De acuerdo con este planteamiento, el medio social, al satisfacer las necesidades y expectativas básicas de la persona en una determinada dirección, prefija las actitudes que esta se verá obligada a interiorizar progresivamente para acomodar su sistema de adaptación a las necesidades y expectativas que la sociedad tiene de ella.

Los distintos enfoques que acabamos de desarrollar ponen de manifiesto, una vez más, que las actitudes no son innatas, sino adquiridas, y que su formación se produce a lo largo de toda la vida del individuo, en función de sus experiencias personales, su maduración y su interacción con el entorno, hecho que determina que sean dinámicas, es decir, que puedan variar. Esta evidencia es la que llevó tanto a Escámez y Martínez (1993) como a Guitart (2002) a concluir que, al ser el aprendizaje la base de la formación de las actitudes, estas son educables y, por tanto, se deben trabajar en el contexto escolar.

Años atrás, Keuworthy (citado por Gairín, 1990, p. 36) ya había establecido doce principios que deben ser considerados en una educación de las actitudes:

1. Las actitudes se forman, refuerzan o cambian mejor cuando una persona tiene seguridad en sí misma y es capaz de aceptar los cambios.
2. La mayor parte de las actitudes básicas se forman en edad muy temprana.
3. Las actitudes, sin embargo, pueden ser cambiadas en cualquier edad.
4. Las épocas de crisis personal y social conducen a cambios de actitudes.
5. Los cambios se producen mejor cuando un grupo entero está afectado. Esto proporciona seguridad a los sujetos, porque también los demás cambian.
6. Las actitudes se cambian más fácilmente cuando los sujetos tienen oportunidad de obrar de acuerdo con sus nuevas creencias.
7. La pertenencia a nuevos grupos ayuda a reforzar los cambios de actitud.
8. El testimonio de personas de prestigio ayuda a las demás al cambio de actitudes.

9. Las reuniones masivas y otras situaciones cargadas de emotividad ayudan a veces a cambiar de actitudes. Sin embargo, sus efectos pueden ser de corta duración.
10. Las apelaciones al orgullo o a la necesidad práctica pueden ayudar en la formación o en el cambio de actitudes.
11. La información procedente de fuentes confiables, fidedignas, especialmente si es descubierta por la persona que debe cambiar, puede facilitar los cambios.
12. Los medios de comunicación de masas (mass media) pueden tener una poderosa influencia en los cambios de actitudes.

Estos doce principios demuestran de nuevo que las actitudes son cambiantes y que su modificación está altamente relacionada con la experiencia personal y social que cada persona vive; no obstante, dejan entrever al mismo tiempo que es posible intervenir sobre ellas para cambiarlas, de ahí que tenga sentido una educación de las actitudes.

3.3.1. La educación de las actitudes

Comprobada la posibilidad de provocar deliberadamente cambios en las actitudes, Escámez (1991) y Guitart (2002) apuntaron directamente al centro escolar como el lugar idóneo en el que realizar tales transformaciones dado que aquí el profesorado no solo ofrece modelos de comportamiento, cognitivos (estrategias para conseguir información, para procesarla, para resolver problemas…) y afectivos, sino que también proporciona la ayuda necesaria para mostrar al alumnado caminos que se pueden explorar, errores cometidos, maneras de organizar la experiencia y los conocimientos… Efectivamente, la escuela es una institución que, aparte de conocimiento, transmite formas de educar, de ver el mundo, de comportarse y ser persona, por lo que la enseñanza que se imparta debe estar encaminada, por un lado, «a la formación de actitudes acordes con valores educativos positivos y a la modificación de aquellas que vayan en contra de estos valores o que favorezcan contravalores

negativos» (Sánchez y Mesa, 1998, p. 119) y, por otro, como apunta Mager (1981, citado por Gairín, 1990), a mantener respecto de las materias impartidas en la escuela una actitud, al menos, «tan favorable como la que tenían cuando llegaron» (p. 45).

Desde la entrada en vigor de la LOGSE (BOE, 1990), las leyes que han ido regulando nuestro sistema educativo han identificado las actitudes como contenidos obligatorios del currículo, junto con los conceptos y los procedimientos, y las han explicitado dentro de cada una de las áreas curriculares correspondientes a las diferentes etapas. La razón de ser de su inclusión es evidente: si el fin de la actividad educativa es lograr «una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida, personal, familiar, social y profesional» (BOE, 1990, p. 28930), la enseñanza de actitudes debe constituir también un contenido fundamental de la educación. Con todo, indica acertadamente Bolívar (2002) que es preciso distinguir entre aquellas actitudes que son comunes y no específicas de un área de conocimiento y las actitudes científicas o relacionadas con el campo de estudio. Así, diferencia dos grandes ámbitos:

a) Actitudes/valores generales (desarrollo personal y moral):
    1. Actitudes para el desarrollo psicosocial
    2. Actitudes propiamente morales
b) Actitudes relacionadas con los contenidos del área:
    1. Actitudes hacia el contenido
    2. Actitudes científicas
        2.1. Actitudes científicas generales
        2.2. Actitudes propias del campo disciplinar

El primer ámbito comprende todas aquellas actitudes y valores generales que, tanto desde las teorías del desarrollo psicológico como desde la educación moral y ética de la ciudadanía, sería deseable promover no a través de los contenidos del currículo como las del

segundo bloque, sino en la forma de enseñarlos y mediante las relaciones sociales y educativas que se establezcan en cada centro. De acuerdo con este autor, al plano del desarrollo psicosocial pertenecerían actitudes como seguridad, confianza en sí mismo y autonomía personal; mientras que sería una dimensión moral-cívica apreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana, y obrar de acuerdo con ellos.

Por el contrario, el segundo ámbito abarca las actitudes que se dirigen hacia los contenidos tratados, ya sea como interés hacia el campo de aprendizaje, como valoración preferencial de dichos contenidos o como actitudes científicas. La enseñanza de este tipo de actitudes es igualmente importante ―opina Bolívar― porque el interés, la motivación y el agrado hacia una determinada área del currículum precondicionan el aprendizaje en cuestión. Por tal razón, «crear las condiciones propicias para generar actitudes afectivas positivas hacia el campo de aprendizaje es un componente básico de toda buena enseñanza» (p. 103). Además, considera el mismo autor que fomentar actitudes positivas hacia el estudio de las respectivas áreas no sirve solo para conseguir rendimientos más altos, sino que también «proporciona un clima de enseñanza-aprendizaje rico y agradable, e incrementa la motivación futura hacia la materia» (p. 104).

Esta consideración explícita de las actitudes como contenido curricular implica, sin ningún género de dudas, que tienen que enseñarse, para lo que, en consecuencia, tiene que hacerse una selección previa por parte del equipo docente de aquellas actitudes que conviene desarrollar en el aula, así como una evaluación posterior (Llopis y Ballester, 2001). Obviamente, las actitudes propiamente morales no van a incluirse en la evaluación de la materia que se trate como sí se hace con las actitudes propias del campo disciplinar. Sin embargo, es importante considerarlas como objeto explícito de la acción educativa de los centros y que su adquisición sea revisada por los profesores porque de ellas depende que los

alumnos adquieran las pautas de conducta y las normas cívicas y morales aceptables en la sociedad.

Finalmente, puesto que los profesores son los principales adultos en la vida de los estudiantes durante muchas horas cada semana, pide Woolfolk (2010) a los docentes que asuman el papel significativo que ejerce su actuación en el desarrollo personal y social de sus alumnos. Según esta autora, solo se podrán desarrollar y reforzar actitudes positivas hacia la escuela y la educación si los alumnos sienten que los profesores se interesan por ellos tanto académica como personalmente, logran una buena organización de las clases, mantienen una autoridad sin ser rígidos ni severos y son justos a la vez que buenos motivadores, esto es, hacen que el aprendizaje sea divertido. En caso contrario, los estudiantes mantendrán o desplegarán actitudes poco deseables hacia el aprendizaje y el estudio, y no conseguiremos que encuentren una motivación para aprender.

3.4. La medición de las actitudes

La medición de las actitudes ha constituido desde sus orígenes[47] un aspecto complejo de realizar, pero, sin ninguna duda, necesario, especialmente en el ámbito de la educación (Escámez y Ortega, 1988). La importancia de evaluar las actitudes viene dada porque, si es importante conocer el nivel de logro de un alumno, más relevante aún es «determinar […] si unas actitudes negativas están afectando al nivel actual que tiene el alumno o alumna como –sobre todo– a su disposición ante el campo de conocimiento o materia» (Bolívar, 1995, p. 134). Como afirma en esta misma línea Guitart (2002), cuando una comunidad educativa establece de modo consensuado que hay que potenciar una serie de actitudes y, en

[47] Los orígenes de la medición de actitudes se remontan a la década de los treinta, en concreto a partir de la publicación del artículo "Attitudes Can Be Measured", de Thurstone (1928; la versión en español "Las actitudes pueden medirse" se encuentra en Summers, 1984), donde aparece por primera vez explicada su escala de medición de actitudes (§ 3.4).

consecuencia, se ponen en marcha mecanismos pedagógicos para desarrollarlas, no tiene sentido dejar de evaluar dichos procesos porque, de otro modo, no se sabrá si esa intervención educativa es acertada o no lo es.

Uno de los principales problemas que suele señalarse en ese proceso de medición de actitudes deriva, curiosamente, del propio concepto de actitud: al no ser una realidad empíricamente observable porque es interna, solo se puede llegar a su existencia por inferencias basadas en manifestaciones explícitas o implícitas de un individuo respecto al objeto de actitud: su comportamiento, sus expresiones verbales, las manifestaciones de sentimientos respecto a un determinado objeto o situación… (Guitart, 2002; Ortega, 1986; Ortega, Saura, Mínguez, García de las Bayonas y Martínez, 1992).

Dentro de las ciencias humanas y sociales se han diseñado procedimientos[48] tanto indirectos, también denominados no intrusivos, como directos para medir las actitudes entre los que destacan las técnicas encubiertas (observación de conductas, uso de micrófonos ocultos, empleo de dibujos, etc.), la medida de las reacciones fisiológicas (ritmo respiratorio y cardiaco, presión sanguínea, dilatación de las pupilas), las entrevistas y las escalas de actitud o autoinformes[49] (Hogg y Vaughan, 2010; Medina y Vallejo, 2001). No obstante, como tradicionalmente los instrumentos más utilizados han sido las escalas de actitud, dedicaremos las próximas páginas a explicar en qué consisten y a describir las escalas más habitualmente empleadas en las investigaciones sobre actitudes, siendo estas la escala tipo Thurstone, la escala tipo Likert, la escala tipo Guttman y la de diferencial semántico de Osgood.

[48] La diferencia fundamental entre procedimientos directos e indirectos es que mientras que en los procedimientos directos se pregunta directamente y explícitamente a las personas por las opiniones y evaluaciones que sustentan en relación a un determinado objeto de actitud, en los procedimientos indirectos se intenta conocer las evaluaciones de las personas sobre el objeto de actitud sin preguntar directamente por él.

[49] Las escalas de actitud son también denominadas autoinformes debido a que en ellas los sujetos aportan información sobre sí mismos (Morales Vallejo, 2006).

Las escalas de actitud, como su propio nombre indica, están destinadas a medir actitudes. Aigneren (2008), por poner un ejemplo, las define como «técnicas de medida de la cantidad de una propiedad, llamada actitud hacia algo, poseída por un conjunto de personas» (p. 1). Tal finalidad de las escalas significa que este instrumento de medición sirve para averiguar las creencias, sentimientos y preferencias de las personas hacia determinados estímulos, bien sean objetos, ideas o conceptos, lo que quiere decir que, de los tres componentes que configuran las actitudes, solo el componente afectivo es el que se evalúa (Ortega et al., 1992).

La particularidad de esta técnica es que se presenta como una herramienta relativamente simple, pues su diseño está basado en una serie de enunciados o ítems referidos a un tema definido sobre los que los sujetos tienen que indicar su grado de acuerdo o desacuerdo.

1) **La escala tipo Thurstone**. La escala del psicólogo norteamericano Louis Thurstone, creada en 1928, es el primer método diseñado para medir actitudes. Alrededor de los años 30 dicho autor publicó una serie de trabajos sobre la evaluación de las actitudes orientados a detectar la intensidad de esta a partir de las respuestas que una persona proporciona sobre determinadas proposiciones.

Para construir una escala de este tipo, inicialmente los investigadores preparan un conjunto de ítems que hagan referencia a la actitud y que cubran todo el espectro del continuo *favorable-desfavorable* (unos 100 o 150 enunciados aproximadamente). A continuación, estos ítems son evaluados en una escala que va desde 1 (máximo acuerdo con el ítem) hasta 11 (máximo desacuerdo) por parte de un elevado número de personas (200-300), que actúan como jueces. Posteriormente, los enunciados se agrupan en función de las puntuaciones que han obtenido y se aplican métodos psicométricos para determinar el grado de ambigüedad de los enunciados. Una vez

eliminados los enunciados ambiguos e inadecuados (deben quedar unos 20), se atribuye a cada uno el valor escalar promedio que ha sido atribuido por los jueces. Con la escala definitiva construida se presupone que será posible conocer exactamente la posición del sujeto dentro del continuo de la actitud a partir de los ítems que escoja y de la suma de las puntuaciones que cada uno de ellos tenga (Ibáñez, 2004; Morales Vallejo, 2006).

2) **La escala tipo Likert**. El modelo de Likert (1932), conocido también como escala sumativa, es el más sencillo de todos y el que aparece descrito con más frecuencia en numerosas fuentes (Bolívar, 1995; Henerson, Morris y Fitz-Gibbon, 1978; Morales Vallejo, 2006; Morales, Urosa y Blanco, 2003; Nunally, 1978). Su funcionamiento es muy simple: los sujetos que van a responder el cuestionario reciben una serie de afirmaciones o preguntas que abarcan todo el espectro de la actitud y se les pide que seleccionen la respuesta que mejor represente su grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de ellas. Generalmente, esta escala tiene entre tres y siete respuestas, siendo el de cinco respuestas (1 equivaldría a "totalmente en desacuerdo" y 5 a "totalmente de acuerdo") el modelo más empleado y recomendado por los investigadores (Edwards, 1957; Henerson, Morris y Fitz-Gibbon, 1978; Likert, 1932; Tuckman, 1975). La intensidad de la actitud del individuo resulta de la suma de los valores dados a cada una de las respuestas.

3) **La escala tipo Guttman**. Esta técnica, creada por Louis Guttman (1944), es también conocida como escalograma o escala acumulativa. «Acumulatividad ―en palabras de Namakforoosh (2005)― implica que los ítems se pueden ordenar por su grado de dificultad» (pp. 242-243), lo que significa que las afirmaciones de la escala aparecen ordenadas a lo largo de un continuo que va de lo menos extremo a lo más extremo y que la aceptación de un ítem implica que la persona acepta todos los otros

ítems que son menos extremos. De este modo, resultaría bastante fácil predecir las respuestas de los sujetos porque el estar de acuerdo con un ítem extremo supone estar de acuerdo con todos los que tienen un nivel de dificultad menor.

Tanto Hogg y Vaughan (2010) como Morales Vallejo (2006) coinciden en apuntar que, aunque este tipo de escala parece de elaboración sencilla porque se emplean pocos ítems (unos seis) en ella, es de confección laboriosa y de utilidad limitada.

4) **La escala de diferencial semántico de Osgood**. La escala de diferencial semántico fue creada en 1952 por el psicólogo norteamericano Charles E. Osgood y se basa en la idea de que las actitudes pueden ser representadas mediante escalas bipolares de adjetivos antónimos, de manera que cualquier actitud puede ser medida utilizando una escala que incluya parejas de adjetivos opuestos: bueno-malo, valioso-inútil, agradable-desagradable, justo-injusto… Entre ambos extremos se encuentran una serie de valores numéricos (p. ej.: Bueno 1 2 3 4 5 6 7 Malo) de los que los encuestados solo deben marcar el que más se ajuste a su valoración. Una vez que las personas han marcado sus opciones, se suman para cada par de adjetivos las puntuaciones y se divide por el total de personas que han contestado, obteniendo la puntuación media para cada ítem. Si se unen con un trazo las X y con otro trazo los puntos, se obtiene una imagen gráfica de la diferencia que hay entre la situación actual y la deseada.

Gairín (1986) y Ortega (1986) se hicieron eco de los problemas que plantea la medida de las actitudes a partir de estas escalas, a pesar de ser muy utilizadas:

1. Pueden resultar ambiguos los ítems por no existir correspondencia entre los sistemas de referencia del que construyó la escala y quien la contesta.
2. No se determina suficientemente el punto neutro a partir del cual las actitudes pueden considerarse positivas o negativas.

3. Sesgo en las respuestas: los evaluados solo pueden responder a las afirmaciones que se les presentan.
4. Miden únicamente el componente afectivo; se menosprecia, por tanto, el resto de componentes que también define este constructo.

De esta exposición no cabe concluir que es imposible la medida de las actitudes. Estos autores únicamente manifiestan que estas técnicas de medición distan mucho de alcanzar la fiabilidad y la validez propias de otras ramas científicas, de ahí que los investigadores hayan acudido también a las técnicas "camufladas" o métodos indirectos, donde los sujetos no se perciben como directamente implicados en las respuestas que emiten. Con todo, estas técnicas no han alcanzado el nivel de validez y fiabilidad de las escalas de actitud, aparte del problema ético que conllevan.

Es importante subrayar para terminar que, afortunadamente, la medición y la evaluación de las actitudes en el ámbito educativo han recibido una importante consideración en los últimos años por numerosos investigadores y profesores al darse cuenta de que el fuerte rechazo que siente la mayor parte del alumnado hacia determinados campos disciplinares, como son las matemáticas o la lengua, estaba afectando a su rendimiento escolar (Bolívar, 1995). Gairín (1990), por ejemplo, es uno de esos estudiosos que apuntó que las escalas de actitud eran muy útiles en el ámbito educativo porque «pueden proporcionarnos un índice para valorar las diferentes propuestas educativas o ser un instrumento valioso para determinar los cambios predispositivos personales ante el estudio, los problemas sociales u otro tipo de ámbitos relacionados con un programa educativo» (pp. 23-24). De igual forma, Bolívar (2002) cree que revisar las actitudes es bueno porque a los docentes nos hace ver «el progreso moral y actitudinal de los alumnos», enjuiciar el valor educativo que están teniendo las acciones que se están desarrollando en el aula, descubrir actitudes de las que no éramos conscientes o no creíamos tan frecuentes, qué elementos hay que variar o cambiar, dónde

incidir de nuevo, etc. De esta manera, la evaluación adquiere —en palabras de Bolívar— la función prioritaria de la «mejora de la acción educativa desarrollada» (p. 98).

3.5. El papel del profesor y de los factores afectivos en el aprendizaje

La importancia que ha venido ganando el estudio de las actitudes y la motivación en el campo de la enseñanza se podría explicar a partir del hecho comprobado de que incluso las técnicas más innovadoras y los materiales más atractivos pueden resultar inadecuados, cuando no inservibles, si en el aula no hay alumnos motivados que exhiban una actitud positiva hacia el objeto de estudio, se esfuercen por ser exitosos en el aprendizaje, tengan el deseo de aprender, así como la confianza en sí mismos para persistir en las actividades (Arnold, 2000; Castro, 1991; Dörnyei, 1998, 2001; Dulay, Burt y Krashen, 1982; Gardner, 1985a; Gardner y Lambert, 1972; Pintrich y Schunk, 2002; Tuckman y Monetti, 2011). Recogiendo las palabras de Schank (2012), «learning happens when someone wants to learn not when someone wants to teach», de ahí que se vuelva necesario atender a los factores afectivos dentro de las aulas dada su indiscutible influencia en el aprendizaje del alumnado.

Según Alonso (2005), los alumnos afrontan sus tareas académicas con más o menos interés y esfuerzo dependiendo de los siguientes factores:

- el significado que para ellos tiene conseguir aprender lo que se les propone, significado que depende de los tipos de metas u objetivos a cuya consecución conceden más importancia;
- las posibilidades que consideran que tienen de superar las dificultades que conlleva el lograr los aprendizajes propuestos por los profesores (autoconcepto), consideración que depende en gran medida de la experiencia de saber o no cómo afrontar las dificultades específicas que se encuentran (estilos de aprendizaje);

- y el costo, en términos de tiempo y esfuerzo, que presienten que les va a llevar lograr los dos aprendizajes perseguidos, incluso considerándose capaces de superar las dificultades y lograr los aprendizajes.

No obstante, la relación que mantienen con sus profesores afecta también a su grado de aceptación personal e interés por la asignatura. La figura del profesor es clave en el proceso educativo porque de él dependen, en gran medida, no solo los éxitos o fracasos de sus alumnos, sino también la clase de actitud o motivación que estos desarrollen. A este respecto, cabe recordar un trabajo publicado por el mencionado autor en 1998, donde señaló que el profesor es quien decide qué información presentar, cuándo y cómo hacerlo; qué objetivos proponer; qué actividades planificar; qué mensajes dar a los alumnos, antes, durante y después de las diferentes tareas; cómo organizar las actividades –de forma individual, cooperativa o competitiva–; qué y cómo evaluar; cómo comunicar a los alumnos los resultados de las evaluaciones; qué uso hacer de la información recogida; y en ese sentido «influye, de modo consciente o inconsciente, en que los alumnos quieran saber, sepan pensar y elaboren sus conocimientos de forma que ayuden positiva y no negativamente en el aprendizaje, el recuerdo y el uso de la información» (p. 12). Por esta razón es tan importante que el profesorado sea consciente de la decisiva influencia que ejerce en el proceso de aprendizaje de los alumnos, cuide sus acciones y se centre en inducir motivos en sus alumnos en lo que respecta a sus aprendizajes y comportamientos, dando significado a las tareas escolares y proveyéndolas de un fin determinado, de manera que los alumnos desarrollen un verdadero gusto por la actividad escolar y comprendan su utilidad personal y social (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2004).

Señala Luján (1999) que en cierto tiempo se pensó que las nociones de actitud y motivación eran prácticamente sinónimas, aunque posteriormente se ha redefinido cada uno de los conceptos y se ha llegado a la conclusión de que la actitud es un factor que determina

la motivación. Esto significa que la actitud influye directamente en la presencia o ausencia de motivación y, por tanto, no es la actitud la que incide de manera directa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que la motivación es el instrumento o vehículo por medio del cual se transmiten las actitudes, aparte de otros componentes motivacionales como son el deseo y el esfuerzo que se realiza para conseguir el objetivo (Gardner, 1985a).

La motivación ha sido generalmente definida como un estado interno que activa, dirige y mantiene el comportamiento (Reeve, 2010; Tuckman y Monetti, 2011; Woolfolk, 2010). Dicho de otro modo, sería el conjunto de razones que impulsan a una persona a actuar de una determinada manera. Un enfoque clásico distingue entre motivación intrínseca y motivación extrínseca (Arnold y Brown, 2000; Brown, 2000; Ryan y Deci, 2000). La motivación intrínseca se manifiesta cuando la experiencia de hacer algo genera interés y placer y el motivo para realizar la actividad reside dentro de la actividad misma, es decir, el solo hecho de llevar a cabo esa actividad es gratificante en sí mismo. Por el contrario, la motivación es extrínseca cuando se realiza una actividad específica para obtener una recompensa, evitar un castigo, agradar al profesor o por cualquier otra razón que tiene muy poco que ver con la propia tarea.

En el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras se manejan también otros dos tipos de motivación: la integradora y la instrumental (Baker, 2011; Finegan, 2008; Janés, 2006). La motivación integradora corresponde al deseo de aprender una lengua para relacionarse con su correspondiente comunidad de habla e, incluso, integrarse en ella. En cambio, con la instrumental el sujeto persigue intereses de tipo práctico, como, por ejemplo, mejorar su currículum académico o conseguir un trabajo en el extranjero. Aunque en las versiones iniciales de estos conceptos se sostuvo el carácter mutuamente excluyente de ambas orientaciones y se afirmó la preeminencia de la integradora sobre la instrumental (Gardner y Lambert, 1959), investigaciones posteriores han demostrado que ambas tienen la misma

capacidad de influencia en los logros del aprendizaje (Brown, 2000; Gardner y Lambert, 1972; Gardner y MacIntyre, 1991).

Tratar de conocer el tipo de motivación que condiciona al alumno es de vital importancia para el profesor —en opinión de Luján (1999)—, ya que de ese modo podrá canalizar sus métodos y sus esfuerzos en la dirección más correcta. Además, poseer esta información permite al docente obtener un mayor conocimiento del alumno y, en consecuencia, intentará que este consiga los resultados más óptimos en su proceso de aprendizaje (Castro, 1991). Con todo, conviene matizar que, cuando hablamos de resultados en el aprendizaje de una lengua, nos referimos tanto a logros desde el punto de vista lingüístico (desarrollo de las habilidades lingüísticas: expresión y comprensión oral y escrita, vocabulario, etc.), como a logros extralingüísticos, como puede ser la valoración o apreciación (actitud positiva) de la lengua y la cultura estudiada (Luján, 1999).

Pese a que el deseo de cualquier tipo de enseñanza es fomentar una motivación intrínseca con el fin de conseguir que los alumnos se preocupen más por aprender que en fijarse si han sacado notas peores o mejores que sus compañeros, que piensen más en la recompensa interna que supone el aprendizaje y el dominio de la tarea y menos en si con ello van a conseguir un premio o evitar un castigo, que dejen de pensar en que no son capaces de hacer algo y piensen cómo pueden resolver las dificultades con que se encuentran; los profesores sabemos que en la realidad esto no ocurre así y que, normalmente, el esfuerzo de los estudiantes está guiado por una motivación de otro tipo: para aprobar, por el temor a una reprimenda o la búsqueda de una aceptación personal (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2004). No obstante, Woolfolk (2010) opina acertadamente que la motivación intrínseca no funciona siempre —«¿Usted encontró la división intrínsecamente interesante? ¿Los verbos irregulares despertaron su curiosidad?» (p. 378)— y, por esta razón, los incentivos y los apoyos externos son también necesarios. Esta compleja situación exige a los profesores un

esfuerzo extra: estimular la motivación intrínseca al mismo tiempo que se aseguran de que la motivación extrínseca fomenta el aprendizaje (Arnold y Brown, 2000) y, según Woolfolk (2010), la única manera de lograrlo es que los docentes conozcan los factores que influyen en la motivación para aprender.

Entre esos factores, siguiendo la clasificación elaborada por Díaz Barriga y Hernández Rojas (2004), podemos distinguir los que están relacionados con el propio alumno, los que dependen del profesor y los concernientes al contexto.

- **Factores relacionados con el alumno**
  - Metas establecidas
  - Perspectiva asumida ante el estudio
  - Expectativas de logro
  - Atribuciones de éxito y fracaso
  - Habilidades de estudio
  - Manejo de la ansiedad
  - Autoeficacia
- **Factores relacionados con el profesor**
  - Actuación pedagógica
  - Manejo interpersonal
  - Expectativas y representaciones
  - Organización de la clase
  - Comportamiento que exhibe
  - Formas en que recompensa y sanciona a los alumnos
- **Factores contextuales**
  - Valores y prácticas de la comunidad educativa
  - Proyecto educativo y currículo

- Clima de aula
- Influencias familiares y culturales

Lamentablemente, muchos de estos factores quedan fuera del campo de actuación docente (las influencias familiares y sociales, el currículo, etc.); sin embargo, hay ciertos aspectos que los profesores sí podemos controlar para aumentar la motivación de nuestros alumnos como son: proponer actividades que resulten novedosas (que despierten su curiosidad), relevantes (que tengan relación con sus metas) y gratificantes (que no les supongan demasiado esfuerzo) a los alumnos, relacionar los contenidos nuevos con sus conocimientos previos, cuidar los mensajes que les transmitimos, no comparar, escuchar activamente, dedicarles el tiempo que necesiten en la clase o fuera de ella, etc. (Alonso, 2005). Por su parte, Dörnyei (1994; 2001) considera que una estrategia para mantener y proteger la motivación es hacer el aprendizaje estimulante y divertido. Como el autor advierte, este objetivo puede resultar en ocasiones muy difícil de alcanzar, por no decir imposible, ya que muchos factores (currículo, tipo de institución, necesidades del alumnado, etc.) pueden mostrarse como obstáculos insalvables. Sin embargo, el docente debe saber cómo presentar ciertos temas de una manera que pueda despertar el interés de los estudiantes y facilitar su adquisición.

Se puede deducir de estas líneas que constituye un grave error atribuir la responsabilidad del escaso interés y de la baja motivación de los alumnos a las actitudes personales con que acuden a la escuela o a factores externos a ella, pues los profesores somos los que más contribuimos a motivar o desmotivar a nuestros estudiantes con nuestra propia motivación hacia lo que enseñamos, nuestras expectativas acerca de sus progresos, el clima que creamos en el aula e, incluso, nuestra relación con ellos (Escámez y Martínez, 1993). Esto exige, sin lugar a dudas, examinar continuamente nuestro hacer en el aula (tanto las

pautas específicas de actuación como las pautas generales de interacción verbal y no verbal), sin dejar de tener siempre presentes las razones (metas, autoestima, autonomía personal, relevancia de la tarea para el futuro profesional…) que ayudan a los estudiantes a trabajar con motivación o sin ella en clase. Conociendo tales razones, así como sus gustos y los temas que les parecen significativos, podremos llevar al aula propuestas didácticas que tengan realmente valor para ellos, que favorezcan su implicación y aumenten, por tanto, su motivación intrínseca.

3.6. Estudios anteriores sobre actitudes hacia la gramática

Una revisión exhaustiva de la literatura relacionada con las actitudes y la motivación del alumnado hacia la gramática nos muestra que este campo de trabajo no es reciente ni tampoco original. El estudio de las actitudes del alumnado hacia el aprendizaje de la gramática es uno de los temas recurrentes en las investigaciones actuales sobre innovación educativa, especialmente en el terreno del aprendizaje de lenguas extranjeras, aunque sus orígenes se remontan al último tercio del siglo pasado, concretamente al año 1972, cuando Gardner y Lambert publicaron su primer trabajo acerca de la motivación y las actitudes en el contexto de segundas lenguas en Canadá.

El interés por el estudio de las actitudes y la motivación del alumnado en el campo de segundas lenguas (L2) o lenguas extranjeras (LE) se ha extendido por todo el mundo y en diferentes contextos, tanto escolares como universitarios. La razón de ser de ese incremento de trabajos radica en la comprobación de la alta influencia y condicionamiento que ejercen las variables afectivas, motivación y actitud, en el proceso de aprendizaje de una lengua (Dörnyei, 1998, 2001; Espí y Azurmendi, 1996; Fernández Saavedra y Gómez Bedoya, 2010; Gardner, 1985a, 1985b; Gardner y Lambert, 1959, 1972; Medina Bellido, 1997; Morales Rodríguez, 2011; Pintrich y Schunk, 2002; Tragant y Muñoz, 2000; Uribe, Gutiérrez y

Madrid; 2008). A continuación, citamos algunos trabajos llevados a cabo en distintos países y con respecto a diferentes lenguas extranjeras para que se observe el aumento de investigaciones de este tipo.

- En los ochenta, Gardner (1985b) investigó en Canadá las variables afectivas de los escolares que aprendían francés como L2.
- En los noventa, Clément, Dörnyei y Noels (1994) llevaron a cabo en Hungría una investigación sobre la motivación hacia el aprendizaje del inglés de escolares adolescentes.
- En 2002 Schlak et al. efectuaron un estudio en Alemania sobre la motivación de alumnos de alemán como LE.
- En China, Chen, Warden y Chang (2005) y Wang (2014) estudiaron las variables afectivas con respecto al inglés como LE.
- Fernández Saavedra y Gómez Bedoya (2010) realizaron una amplia encuesta a 100 estudiantes del Instituto Cervantes de Tokyo para conocer sus estrategias de motivación en la clase de ELE.
- Por último, dentro de nuestras fronteras, cabe mencionar los estudios de Espí y Azurmendi (1996), quienes investigaron diversas variables (pedagógicas, individuales, psicosociales o afectivas, sociodemográficas y lingüísticas) en una muestra de 69 personas que estudiaban español en San Sebastián en el curso 1992-1993, procedentes de Estados Unidos y varios países de Europa; de Medina Bellido (1997), quien analizó las actitudes hacia el aprendizaje del inglés de estudiantes de Jaén; de Uribe, Gutiérrez y Madrid (2008), quienes investigaron las actitudes hacia el aprendizaje del inglés como LE en una muestra de estudiantes del sur de España; y de Morales Rodríguez (2011), en cuyo trabajo examinó la motivación hacia la lengua inglesa de alumnos malagueños.

Descubrir esta extensa lista de trabajos, y otros que no han sido citados, realizados por profesionales preocupados por la influencia que ejercen los factores afectivos en el aprendizaje de los alumnos, y no hallar estudios semejantes en el ámbito de la didáctica de la lengua materna es un hecho que nos asombra como investigadores y nos preocupa como docentes. Esta carencia pone en evidencia el escaso interés que existe en nuestro campo de trabajo de conocer las actitudes que despliegan los alumnos ante el aprendizaje de la gramática de su propia lengua o, al menos, los motivos de esa acusada apatía hacia el estudio de la gramática para tratar de mejorar los métodos de enseñanza gramatical a fin de desarrollar en ellos tanto la competencia comunicativa como actitudes positivas hacia la materia de Lengua. No obstante, cabe especular con la posibilidad de que esta situación sea una consecuencia más que se sigue de la creencia de que, dado que estamos tratando con la lengua materna y esta ya se sabe, no es necesario prestarle la atención que una segunda lengua requiere, porque los grados de dificultad que sus respectivos dominios presuponen son también menores. En cualquier caso, determinar estos extremos escapa a los objetivos de esta investigación.

Por tal razón, hemos iniciado esta línea de investigación en el marco de la enseñanza del español como primera lengua. Consideramos que el conocimiento de la percepción que tienen los estudiantes de la gramática que se enseña y se aprende en las clases de Lengua, así como de sus preferencias y el tipo de motivación que les impulsa a estudiar gramática, puede ayudarnos a los profesores a crear metodologías docentes innovadoras que influyan positivamente en la actitud de estos hacia su aprendizaje y logren invertir, en consecuencia, los resultados que consigue el método tradicional de enseñanza de la gramática: importantes carencias en la producción y la comprensión de textos, tanto orales como escritos.

Capítulo 4.

La investigación en educación

Reducir el fracaso escolar y promover una enseñanza de calidad son dos de los mayores retos del sistema educativo actual. Los datos derivados de los diferentes estudios que realiza continuamente la OCDE no dejan en buen lugar a la educación española (metodología de enseñanza anticuada, alejada de los intereses y necesidades individuales de los alumnos; alto índice de abandono escolar; bajo rendimiento escolar en una parte importante del alumnado; insuficientes recursos materiales y humanos; etc.) y ante esta situación el profesorado se presenta como el único colectivo que puede propiciar el cambio.

Tradicionalmente, las investigaciones sobre temas educativos han sido dirigidas por personas ajenas a las instituciones educativas que desconocían lo que ocurre realmente en las aulas, siempre al margen de los profesores, cuando estos son quienes poseen los recursos y competencias para resolver los problemas educativos. Sin embargo, la enseñanza y la investigación no deben seguir caminos opuestos, sino confluir en una actividad integrada en la que los docentes puedan cuestionar su quehacer en el aula, esto es, revisar los contenidos y las estrategias que utilizan y evaluar los resultados que obtienen con la finalidad de mejorar tanto su práctica profesional como la calidad de la educación.

4.1. Origen y antecedentes de la investigación educativa

La investigación educativa, entendida como disciplina, es un ámbito de conocimiento relativamente reciente. Investigadores como Colás y Buendía (1994), Sabariego (2009) o Schuster, Puente, Andrada y Maiza (2013) sitúan sus orígenes a finales del siglo XIX, cuando la pedagogía, de forma semejante a lo que habían hecho anteriormente disciplinas

humanísticas como la sociología o la psicología, adoptó la metodología científica como instrumento fundamental para constituirse en una ciencia. Esta investigación, como disciplina de base empírica, se denominó primeramente *pedagogía experimental*, un término análogo del utilizado por Wundt para dar nombre a su laboratorio de psicología experimental en Leipzig en 1879.

Esta circunstancia, unida a la aplicación de la estadística en las ciencias sociales y en la educación en este tiempo, propició que la pedagogía experimental surgiera al amparo de la psicología experimental ―basada en experimentos y en observaciones sistemáticas―, aportándole esta, como indica Sabariego (2009), un modo concreto de trabajar, unas áreas de interés específicas, unas metodologías particulares y «el uso de instrumentos de medida que, desde una perspectiva histórica, nos permite comprender por qué en el ámbito educativo ha costado tanto la introducción de métodos y técnicas alternativas a las procedentes de otros campos científicos» (p. 53).

Esta conversión científica de la pedagogía no fue un producto del azar, sino el resultado de un largo proceso[50], que, en opinión de Schuster et al. (2013), arranca a finales de la Edad Media y a principios de la Moderna, del trabajo de diversos autores, pero muy especialmente de las aportaciones de Galileo. Un buen número de estudiosos considera que el nacimiento de la pedagogía experimental se ubica en los Estados Unidos, concretamente en el año 1822 gracias a la coordinación de J. C. Stanley a lo largo del primer seminario pedagógico, el cual tenía como objetivo crear una pedagogía científica que propiciara el desarrollo de investigaciones con una orientación práctica. Cabe resaltar que la evaluación y medición del rendimiento escolar, y la experimentación de sistemas organizativos y de orientación fueron los principales temas de este evento. Sin embargo, el término como tal fue

[50] Para explicar el origen y el desarrollo de la investigación educativa, nos basaremos en Sabariego (2009) y Ocaña (2010).

acuñado en Alemania por J. M. Lay y E. Meumann en 1905, quienes publicaron en conjunto un documento que reunía trabajos anteriores y cuyo título respondía al de *Pedagogía experimental*.

En los últimos años del siglo XIX y en los primeros del XX tanto en Europa como en Estados Unidos empezaron a aparecer obras de pedagogía experimental en las que el método experimental aparecía como núcleo central de la investigación educativa: la metodología cuantitativa era prácticamente exclusiva. En Estados Unidos destaca Rice por ser pionero en el estudio del aprovechamiento de los estudiantes en ortografía en 1897, mientras que en Europa los investigadores que han ejercido mayor influencia posterior son Lay (1862-1926) y Meumann (1862-1915), quienes trabajaron juntos en Alemania y encarnaron dos formas distintas de investigar que siguen en plena vigencia en la actualidad.

Lay consideró la investigación educativa como una herramienta fundamental para la mejora de la realidad educativa. En su tarea investigadora, Lay trabajó con grupos-clase, se inclinó por las investigaciones de campo, mantuvo una dimensión estrictamente científica al utilizar los nuevos métodos de investigación (la observación, la estadística y el experimento) y su principal propósito fue que las conclusiones llegaran rápidamente a los oídos del profesorado.

Por su parte, Meumann contó con una fuerte influencia de la psicología experimental. Priorizó la investigación de laboratorio y le gustó trabajar especialmente con experimentos individuales y casos clínicos, insistiendo mucho en el rigor, la objetividad y la precisión de las pruebas experimentales y el proceso metodológico.

Las aportaciones en Francia de A. Binet en el desarrollo de la medición psicopedagógica también destacaron en este período. Preocupado por los problemas de medición, elaboró una escala de inteligencia en 1905, en colaboración con H. A. Simon, que

fue revisada posteriormente en varias ocasiones (en 1908, en 1911, en 1916 por Terman, y en 1937 y 1960 por Terman-Merril).

A raíz del auge de la investigación educativa en Europa en los primeros años del siglo XX se desarrollan centros e instituciones dedicados a esta labor. Este es el caso del Instituto J. J. Rousseau, fundado por Claparède (1873-1940), en colaboración con Bovet y Ferrière, en 1912 en Ginebra, denominado hoy Instituto de Ciencias de la Educación, agregado a la Universidad de Ginebra. De esta forma, se inauguraba la conocida "escuela de Ginebra", de la que formó parte, entre otros muchos conocidos, Piaget.

Piaget (1896-1980) aportó a la pedagogía su capacidad científica a través de una investigación sistemática y rigurosa en el campo de la psicología evolutiva. Además, elaboró un sistema abierto que permitió aplicar los conocimientos psicológicos a la práctica educativa.

Entre los representantes de la llamada escuela europea de pedagogía experimental destaca Buyse de la Universidad de Lovaina. Fue continuador de Meumann y en 1935 publicó *L'experimentation en pédagogie*, considerada como una de las aportaciones más relevantes en el ámbito de la pedagogía experimental. Este autor señaló que la pedagogía experimental es inductiva, objetiva, concisa, cuantitativa y controlable; por ello, se esforzó por resolver los problemas planteados por la acción pedagógica no mediante argumentos, sino con pruebas.

La Primera Guerra Mundial provocó que el rápido crecimiento que había tenido el desarrollo de la pedagogía experimental durante los primeros veinte años del siglo XX en Europa sufriera un frenazo importante y que Estados Unidos tomara el relevo. Las principales aportaciones que desde aquí se hicieron al ámbito de la investigación educativa fueron las siguientes:

- la elaboración de pruebas e instrumentos de medición y evaluación (Terman, Thurstone, Thorndike…);
- la maduración de una metodología científica: McCall, Fisher y Campbell y Stanley propusieron diversos diseños experimentales en el ámbito de la educación;
- el desarrollo de varios centros de investigación anexos a las universidades, entre los que destaca el Teachers College de la Universidad de Columbia, y asociaciones (National Education Association, American Educational Research Association, American Council of Education y National Society for the Study of Education) durante la primera mitad del siglo XX en EEUU;
- avances tecnológicos diversos, como el progresivo uso de ordenadores en la investigación educativa para simplificar los procesos estadísticos.

El avance científico de los años sesenta hace tomar conciencia de las limitaciones del conocimiento científico y, por extensión, de la necesidad de adoptar nuevos enfoques para el tratamiento del fenómeno educativo. Como resultado empiezan a tomar cuerpo otras orientaciones ―la etnográfica y sociológica de carácter cualitativo― que darán origen a un fuerte debate metodológico y epistemológico, principalmente en la década de los ochenta del siglo XX y que perdura hasta entrado el siglo XXI.

Centrándonos en nuestro país, los orígenes de la investigación educativa se remontan hasta antes de los años treinta, cuando la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio ya intentó sistematizar los conocimientos pedagógicos, principalmente a través de las obras de Blanco, Ruiz Amado y Luzuriaga. En este contexto se tradujeron las obras de Lay, Meumann, Claparède y Buyse, entre otras. Asimismo, en Cataluña destaca la aportación de Alexandre Galí (1888-1969), quien aportó un avance importante en la objetividad de la medida del proceso educativo con su obra *Mesura objectiva del treball escolar* (1928).

Después de la Guerra Civil, resurgieron los estudios pedagógicos que se habían iniciado a principios de los años treinta, apareció la *Revista Española de Pedagogía* (1943), así como también se creó la Sociedad Española de Pedagogía (1949).

A partir de los años sesenta se observa un progresivo aumento de los trabajos de carácter empírico, realizados, principalmente, por prestigiosos profesores de la Universidad Complutense de Madrid (García Hoz, Arturo de la Orden, etc.) y la Universidad de Barcelona (Fernández Huerta, Margarita Bartolomé, etc.), quienes hicieron extensivas sus investigaciones de pedagogía experimental a otras universidades. En 1981 se celebra el *Primer Seminario de Modelos de Investigación Educativa* en Barcelona, que tendrá continuidad en otras ciudades españoles en los años siguientes y, de estos seminarios, surge en 1983 la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE), cuyos fines son la promoción de la investigación y el desarrollo en educación, así como la mejora de la calidad educativa.

Este auge de la investigación educativa propicia la edición de dos importantes revistas: *RIE* (*Revista de Investigación Educativa*) y *RELIEVE*, y también un proceso de reforma de la educación que se inicia con la aprobación en 1990 de la LOGSE, que exige el compromiso por parte de los poderes públicos en la evaluación de la calidad del sistema educativo. Así se crea el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE).

4.2. Necesidad de investigar en educación

Tal y como explica Martínez González (2007), la necesidad de investigar en educación y en los centros surge desde la curiosidad, desde el momento en que los docentes nos hacemos preguntas sobre los comportamientos de las personas y las instituciones educativas, sobre los efectos que produce nuestra práctica educativa o sobre cómo podemos innovar y mejorar los resultados de nuestras acciones. La investigación nos ayuda a

incrementar el conocimiento y a obtener conclusiones sobre la realidad, los fenómenos y los hechos que observamos; nos ayuda a analizar la relación que se establece entre los elementos que configuran una determinada situación educativa y a tomar decisiones sobre cómo intervenir en dicha situación para mejorarla.

Sin embargo, un punto débil de la investigación educativa —apunta Stenhouse (2004)— es su desconexión con la realidad del aula, la falta de comprobación en la acción; y, evidentemente, si se pretende que cualquier investigación realizada en el ámbito educativo sea útil tanto para los profesores como para los alumnos y repercuta en una mejora de la calidad educativa, es necesario que el profesor aplique su propuesta en el aula y la evalúe después para comprobar si tiene efectividad o no. No debemos olvidar que «cada profesor, cada alumno, cada grupo de alumnos, cada centro… son únicos, por lo que requieren tratamientos específicos, solamente válidos para ellos» (p. 12) en vez de soluciones generales para toda la población escolar, obtenidas por medio de investigaciones «de despacho» (p. 11), que no son aprovechables. Es así cómo nace la denominada *investigación en la acción* (§ 4.3.3), una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan en el contexto educativo (el profesorado) con la intención de ocasionar una mejora. De este modo, las aulas se convierten en laboratorios y los profesores en investigadores que tratan de enriquecer su labor educativa.

4.3. Paradigmas en investigación educativa

El término *paradigma* fue acuñado por Kuhn en 1962 para referirse a las distintas maneras de hacer ciencia por parte de las comunidades científicas (Kuhn, 1984). Tras esta primera definición, han ido apareciendo numerosas aproximaciones conceptuales de paradigma, cuyo objetivo ha sido tratar de acotar aún más su complejo significado. Lejos de

hacer una relación exhaustiva, a continuación presentamos dos de ellas que reflejan las ideas básicas sobre qué es un paradigma:

> …conjunto de creencias y actitudes, como una visión del mundo 'compartida' por un grupo de científicos que implica, específicamente, una metodología determinada (Alvira, 1982, p. 34)

> …modelo teórico a modo de percepción y comprensión del mundo que implica asumir, a modo de escuela de pensamiento y acción, un lenguaje común, unas metas, unas creencias, unas convicciones, e incluso, en una posición de cierto rigor ideológico, hasta una doctrina (Nieto y Recamán, 2010, p. 97)

A modo de resumen, podría concluirse que los paradigmas de investigación no son más que las diferentes aproximaciones a la investigación que pueden realizarse, de modo que, «dependiendo del paradigma que se tome como referencia, se obtendrá un conocimiento diferente del mundo, es decir, un conocimiento que es parcial y relativo» (Martínez González, 2007, p. 30). Siguiendo a Pérez Serrano (1994), Arnal, Del Rincón y Latorre (1994), Bisquerra (2009) y Marín Ardila (2007), se pueden señalar como características básicas de paradigma las siguientes:

- Conjunto de descubrimientos compartidos y reconocidos.
- En un espacio de tiempo proporcionan: preguntas-tipo y soluciones-tipo.
- Conjunto de creencias y valores reconocidos.
- Conjunto de técnicas y procedimientos comunes.

Por lo que respecta a la investigación educativa, una de las definiciones que mejor ilustra el sentido de paradigma en este ámbito es la siguiente:

> un punto de vista o modo de ver, analizar e interpretar los procesos educativos que tienen los miembros de una comunidad científica y que se caracteriza por el hecho de que tanto científicos como prácticos comparten un conjunto de valores, postulados,

> fines, normas, lenguaje, creencias y formas de percibir y comprender los procesos educacionales. (De Miguel, 1988, p. 66)

En opinión de Martínez González (2007), en el caso de la investigación educativa es mucho más conveniente que tanto los investigadores como el profesorado involucrado compartan, hasta donde sea posible, un mismo paradigma o modo de interpretar la realidad educativa que se quiere investigar, con sus valores, normas, presupuestos, formas de pensar, lenguaje, etc., «para llegar a conjugar adecuadamente entre sí las teorías educativas, la metodología de investigación y la práctica educativa, de modo que con ello se pueda promover la calidad educativa» (p. 30).

Las tres líneas de investigación o paradigmas que destacan dentro de la investigación educativa son los siguientes:

1) empírico-positivista, de carácter cuantitativo;
2) fenomenológico o interpretativo, de carácter cualitativo;
3) crítico o socio-crítico, vinculado a la investigación en la acción, que puede combinar, según los casos y objetivos de estudio, las líneas de investigación cuantitativa y cualitativa.

A continuación explicamos brevemente cada uno de estos paradigmas.

4.3.1. Paradigma positivista

También denominado cuantitativo, empírico-analítico, racionalista, ha sido el de mayor influencia en el campo de la educación, siendo hasta la mitad del siglo XX el referente exclusivo dentro de la investigación educativa (Sánchez Santamaría, 2013). Se vincula con la idea del positivismo lógico, propio de las ciencias físico-naturales, a partir de la cual ningún conocimiento puede ser admitido como válido si no se ha obtenido a partir de la experiencia.

Martínez González (2007) explica que la línea empirista-positivista de la investigación educativa parte de los presupuestos de la filosofía empirista y positivista de la ciencia, en los que se destaca el valor de estudiar fenómenos naturales y observables con datos empíricos, objetivos y cuantitativos, recogidos a través de procedimientos de medición muy elaborados y estructurados y con diseños de investigación controlados que permiten generalizar las conclusiones obtenidas en una muestra o grupo de sujetos a toda una población con un cierto margen de error. Para ello se utilizan procedimientos cuantitativos, numéricos y estadísticos basados en la medición, que permiten cuantificar hasta cierto grado las características de la realidad estudiada.

En esta línea de investigación se utiliza como vía de acercamiento al conocimiento el método hipotético-deductivo, que parte de la formulación de hipótesis sobre el comportamiento de la realidad estudiada, las cuales se someten posteriormente a contrastación. Por otra parte, esta línea de investigación suele desarrollarse desde tres aproximaciones metodológicas que permiten acercarnos al análisis y diagnóstico de una situación educativa y a su modificación a través de la intervención:

- ***Diseño descriptivo***: cuando pretendemos describir una situación educativa y/o clasificarla en una categoría determinada (por ejemplo, para analizar la tendencia de comportamiento de una persona o de un colectivo de personas).
- ***Diseño correlacional***: cuando el objetivo es realizar un pronóstico sobre el posible futuro comportamiento de una situación (por ejemplo, para ofrecer asesoramiento al alumnado de Educación Secundaria para tomar decisiones académicas o profesionales).
- ***Diseño experimental***: cuando la meta es identificar las causas que producen determinados efectos o modificar una determinada situación (por ejemplo, para comprobar la eficacia de un método didáctico innovador sobre el rendimiento

académico por comparación con la eficacia de otro método didáctico más tradicional).

Según Sánchez Santamaría (2013), el positivismo ha tenido un impacto importante en el campo de la educación por haber aportado el desarrollo de una metodología científica de gran rigor y haber desnudado las leyes que rigen los hechos educativos para poder formular teorías que orienten y controlen la práctica educativa; todo ello mediante el uso de instrumentos y técnicas cuantitativas de investigación. Sin embargo, la aplicación del paradigma positivista en el ámbito educativo —consideran de forma acertada Nieto y Recamán (2010)— puede acarrear «cierto peligro reduccionista, dado que al aplicar con rigor el carácter metodológico exigible, lo hace, o puede hacer, en detrimento de otras dimensiones inherentes al hecho educativo, como son la propia realidad humana, social, cultural e ideológica de los educandos» (p. 99).

4.3.2. Paradigma interpretativo

Conocido también como cualitativo, fenomenológico, naturalista, humanista o etnográfico, el paradigma interpretativo se sitúa dentro de las corrientes filosóficas interpretativas, existencialistas y fenomenológicas, basadas en teorías y prácticas de interpretación que buscan comprender lo que ocurre en diferentes contextos humanos en función de lo que las personas interpretan sobre ellos y los significados que otorgan a lo que les sucede. La principal finalidad de los investigadores es, por consiguiente, describir comprensivamente lo característico y peculiar de cada sujeto, más que lo propiamente generalizable, desarrollando conocimiento idiográfico (particular, diferenciador, único) a partir de una aceptada realidad dinámica y múltiple (Nieto y Recamán, 2010).

Este paradigma surge como alternativa al positivista, poniendo su acento en todo aquello que no es susceptible de experimentación ni observación, pero que influye

sustancialmente sobre las reacciones y comportamientos de las personas, a saber: creencias, vivencias, intenciones, motivaciones, valores…

Desde este enfoque, la realidad educativa es, en palabras de Sánchez Santamaría (2013),

> una construcción social que deriva de las interpretaciones subjetivas (universo simbólico) y los significados que los participantes le otorgan, siendo relevante el desarrollo de teorías sobre los fenómenos educativos a partir de las interpretaciones de los actores, no pretendiendo encontrar regularidades sobre la naturaleza de estos fenómenos, ni hacer generalizaciones o inferencias. (p. 96)

Por este motivo, el estudio de casos es la técnica más empleada en esta línea de investigación (Martínez González, 2007), en la que no interesan especialmente las generalizaciones ni la elaboración previa de hipótesis que tengan que ser contrastadas ni verificadas, como sí sucede en la línea de investigación empirista-positivista.

En opinión de Sánchez Santamaría (2013), el paradigma interpretativo ha significado una revolución importante en el campo de la educación en el sentido de que ha iniciado un proceso de ruptura en la separación entre investigador y educador, generada por el anterior enfoque, aproximando más los resultados a la realidad educativa. Además, se ha conseguido una mayor y mejor comprensión de la compleja realidad educativa y un impacto positivo en el desarrollo de prácticas educativas contextualizadas.

Esta línea de investigación es útil para estudiar, por ejemplo, los comportamientos del alumnado y del profesorado que tienen lugar en las aulas y en los centros escolares, o también para entender cómo se producen interacciones positivas o conflictivas entre las personas, que influyen en las dinámicas de los centros, de las instituciones y de la sociedad.

4.3.3. Paradigma socio-crítico y de investigación en la acción

El paradigma socio-crítico, aparecido a lo largo del siglo XX, pretende superar el reduccionismo del positivismo y el conservadurismo del paradigma interpretativo, admitiendo la posibilidad de una ciencia social que no admite los postulados de los dos paradigmas mencionados anteriormente (Foster, 1980, citado por Nieto y Recamán, 2010, p. 100). En esta línea de investigación el objeto fundamental de estudio es la *práctica educativa*, la cual incluye tanto comportamientos observables como los significados e interpretaciones que dicha práctica lleva asociadas para quienes la realizan, de aquí que esta línea incorpore, combinándolos, los planteamientos de las líneas de investigación empirista-positivista, de carácter cuantitativo, y etnográfica, de carácter cualitativo.

Se trata de una perspectiva de investigación que centra su interés en analizar y controlar cómo se producen los procesos de cambio que tienen lugar en las prácticas educativas. Este proceso de investigación es promovido por los propios sujetos que llevan a cabo dichas prácticas, de ahí que se hable de *investigación en la acción*. En principio, este análisis puede ser compartido colaborativamente por grupos formados por profesorado, alumnado, padres y madres, personal administrativo y otras figuras de la comunidad educativa; sin embargo, en la práctica, la mayoría de los proyectos de investigación en la acción se llevan a cabo con componentes de uno o dos de estos colectivos, y en pocas ocasiones de tres (Martínez González, 2007).

Esta línea propone un método de investigación basado en la relación entre teoría y práctica, en el que se fomenta la investigación participativa. Su objetivo es formar a las personas para que desarrollen su capacidad de reflexión crítica, analicen su propio contexto y realidad cotidiana, y tomen sus propias decisiones sobre las acciones que más les conviene realizar para hacer frente a sus limitaciones o a las limitaciones de las situaciones en que se desenvuelven. Persigue, además, conocer las «teorías implícitas» (Martínez González, 2007,

p. 33) con las que las personas interpretan, predicen y actúan en el mundo social para crear un conocimiento colectivo que sea expresado en un lenguaje cotidiano a fin de que pueda ser fácilmente comprendido y también útil para el mayor número posible de personas.

Las características fundamentales de esta línea de investigación son las siguientes (Martínez González, 2007; Nieto y Recamán, 2010):

- el tema que es objeto de estudio surge en una comunidad de personas y en un contexto determinado;
- el objetivo principal de la investigación es conocer en profundidad la situación de esa comunidad de sujetos (profesionales de la enseñanza, educadores, etc.), para la que se buscan alternativas de mejora;
- la investigación es llevada a cabo y controlada por los sujetos que forman parte de la comunidad donde surge el tema que se va a investigar (directivos, profesorado, educadores, alumnado, padres, etc.), tanto en su momento de planificación como de ejecución y valoración de los resultados obtenidos;
- con esta investigación se busca desarrollar en las personas procesos de reflexión sobre su propia situación, estimulando el desarrollo de la confianza en sí mismos, en sus capacidades y recursos, y en sus posibilidades de organizarse para crear colectivamente un nuevo conocimiento sobre sí mismos y sobre su propia realidad;
- aunque los investigadores en esta línea de investigación son los propios sujetos que quieren analizar su situación para mejorarla, pueden contar con expertos que procedan de fuera de esta comunidad, quienes se convierten en cooperadores o coparticipantes de la investigación, actuando como asesores o mediadores en la misma, y no como expertos, facilitando así el desarrollo de habilidades de investigación en los sujetos de la comunidad analizada;

- pretende obtener, ante todo, resultados positivos para la situación estudiada, sin que preocupe si esos resultados se pueden aplicar o no a otras situaciones o contextos de manera generalizada;
- pone más énfasis en los hallazgos y resultados obtenidos que en asegurar que los métodos y procedimientos de investigación sean los más válidos o científicos, ya sean cuantitativos o cualitativos.

Esta forma de investigación se diferencia de otras principalmente por su método y no tanto por las técnicas que utiliza, dado que emplea tanto las cualitativas como las cuantitativas. Dicho método consiste en un proceso circular e interactivo en el que continuamente el grupo de investigación debe autorreflexionar acerca de cómo llevar a cabo la planificación, la acción y la observación, para finalizar con una reflexión retrospectiva. Aunque esta investigación suele llevarse a cabo por un grupo de personas —lo cual enriquece el proceso de reflexión—, cada participante tendrá que realizar su propio proceso de reconstrucción de la situación analizada o de los significados de la misma en función de su propia acción. Se recomienda, además, que todos los participantes se involucren en cada una de estas fases.

El modo de proceder para realizar este proceso de investigación en la acción es variado: son especialmente útiles los procedimientos de la aproximación interpretativa, que enfatizan la importancia de las perspectivas de los participantes en la configuración de prácticas y situaciones educativas, e incluyen, entre otros, el método del estudio de casos y la investigación de campo, pero no se descarta tampoco la utilización de procedimientos de la investigación empirista-positivista.

Esta línea de investigación socio-crítica —señala Martínez González (2007)— ha sido bien aceptada en el campo de la educación y se ha aplicado, entre otros, en los ámbitos del desarrollo del currículum, de la administración y organización educativa, de la mejora de los

programas escolares, de la innovación de la enseñanza, de la formación y perfeccionamiento del profesorado, de la evaluación de necesidades educativas, etc.

Sánchez Santamaría (2013) concluye que en la actualidad la postura que concita mayor acuerdo es la complementariedad metodológica, ya que con ella se reconoce la naturaleza compleja y dinámica de la realidad educativa y, por tanto, se apuesta por lo que se conoce como *pluralismo integrador* (Sandín, 2003; Bisquerra, 2009; Díaz López, 2014). Por esta razón, el paradigma socio-crítico es «el que mayor potencial está demostrando en los procesos de innovación e investigación en educación» (Sánchez Santamaría, 2013, p. 100).

4.4. Particularidades de la investigación educativa

Frente a la investigación en las ciencias naturales, la investigación en el ámbito educativo, como en todas las ciencias sociales, presenta diversas particularidades que se relacionan, precisamente, con la especificidad de los fenómenos que estudia, a la vez que dificultan enormemente su estudio. Siguiendo a Arnal, Del Rincón y Latorre (1994) y a Latorre, Del Rincón y Arnal (2005), esos rasgos que definen a la investigación educativa son los que se enumeran a continuación:

- **La complejidad de los fenómenos educativos**. Cuestiones importantes de la realidad educativa como las creencias, los valores o los significados no son directamente observables ni susceptibles de experimentación, por lo que no permiten un estudio preciso y exacto como el que se realiza en las ciencias naturales. Pero esto no significa que se tenga que renunciar a su estudio.
- La **diversidad de paradigmas** existentes, conformados por supuestos, perspectivas teóricas y metodologías difíciles de armonizar y articular.

- La **variedad de metodologías** que se utilizan, ya que las características de los hechos educativos generan la instrumentación de múltiples métodos y modelos de investigación.
- El **carácter pluridisciplinar** de los fenómenos educativos lleva a que su estudio requiera de los aportes coordinados de diferentes disciplinas, como la psicología, la sociología, la pedagogía, etc.
- La **variación de los fenómenos educativos en el tiempo y en el espacio** no facilitan el proceso de generalización y el establecimiento de regularidades, uno de los objetivos de la ciencia.
- El **investigador**, como en todas las ciencias sociales, **forma parte del objeto de estudio** que investiga. Esto hace que no pueda mantenerse totalmente neutral y ajeno a la problemática educativa que investiga, lo cual no implica que deba abandonar la necesidad de ser lo más objetivo posible.

En suma, la multiplicidad de objetivos que pretende, la singularidad de los fenómenos que estudia y la pluralidad de métodos que emplea son dimensiones que otorgan a la investigación educativa especificidad propia, a la vez que hacen más compleja y ardua su descripción y estudio. Al resultar tan diversos y cambiantes los fenómenos educativos, estos plantean una mayor dificultad epistemológica y precisan de enfoques y técnicas complementarios que favorezcan las necesidades de la investigación de acuerdo con sus objetivos, el área y el problema a investigar.

4.5. Tendencias de la investigación educativa

En las últimas décadas ha aumentado el interés por la investigación educativa tras hacerse evidente el fuerte impacto social que tiene, así como su responsabilidad e influencia

en la mejora de la práctica educativa. Comprensiblemente, esto ha conllevado importantes cambios no solo en la metodología que se debe seguir, sino también en los temas objeto de investigación.

En los últimos años se observa un mayor número de investigaciones cualitativas o de investigación-acción, quedando relegados los estudios realizados con métodos cuantitativos a un segundo plano. La predominancia de la metodología cualitativa ―indica Sabariego (2009)― constituye una de las tendencias más significativas de la investigación educativa a principios del siglo XXI y, según esta autora, tal vez pueda deberse a la creciente preocupación por la incidencia y responsabilidad social de la investigación en la mejora de la calidad de vida y en la resolución de problemas reales en los contextos educativos que afectan de manera directa a los receptores de la investigación.

En cuanto a los temas que se pueden investigar en educación, estos son muy variados y abarcan desde los sujetos individualmente considerados hasta los efectos de las acciones e intervenciones educativas. Martínez González (2007) ofrece un listado de algunos aspectos que pueden ser analizados en educación:

- ✓ *Un sujeto*: alumno o educando, profesor, educador, director, padre, madre, etc.
- ✓ *Un grupo de sujetos*: un grupo concreto de personas, de alumnos o educandos, de profesores, de educadores, de padres y madres, un equipo directivo, etc.
- ✓ *Un método:* de enseñanza, de aprendizaje, de dirección de centro, de convivencia, de disciplina, etc.
- ✓ *Un programa*: docente, de centro, de desarrollo de habilidades y competencias, de política educativa, etc.
- ✓ *Un recurso*: docente, tecnológico, personal, económico, institucional, etc.
- ✓ *Una institución*: centros e instituciones educativas de distinta tipología y dirigidos a distintos destinatarios, centros de recursos para el profesorado, etc.

- ✓ *Un contexto ambiental educativo*: un aula, un centro o institución educativa, una familia, una biblioteca, un centro social, un entorno comunitario, etc.
- ✓ *Un cambio observado, espontáneo o como resultado de una intervención o innovación educativa*: en el comportamiento de un alumno o de un grupo de alumnos o educandos, en el profesorado, en la dirección del centro, en el funcionamiento del centro, en las familias, en los padres y madres de los alumnos, etc.
- ✓ *Relaciones y combinaciones de factores que operan en una situación educativa*: por ejemplo, la relación entre el estilo directivo en un centro y la calidad de convivencia en el mismo, la relación entre los métodos docentes y los rendimientos académicos de los alumnos, la relación entre la organización del centro y la calidad de la participación de los agentes de la comunidad educativa en el mismo, etc.
- ✓ *Los efectos a los que dichas combinaciones de efectos dan lugar*: por ejemplo, grado de satisfacción en un centro por parte del profesorado, del alumnado y de los padres y madres, grado de conflictividad, niveles de rendimiento académico, grado de consecución de determinados niveles de calidad educativa, etc.

Tercera Parte.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Le seul véritable voyage […] ce ne serait pas d'aller vers de nouveaux paysages,

mais d'avoir d'autres yeux.

[El verdadero viaje […] no consiste en buscar nuevos paisajes,

sino en tener nuevos ojos].

Marcel Proust (*En busca del tiempo perdido*)

Capítulo 5.

Diseño de la investigación

De acuerdo con Ruiz Olabuénaga (2012), tras definir el problema de investigación y formular los objetivos del estudio, es preciso elaborar un *plan general* (toma de decisiones acerca de las actuaciones que se van a llevar a cabo, recursos que se utilizarán, etc.) que guíe los pasos del investigador hasta dar con las respuestas a sus interrogantes. Esta tarea constituye, sin ninguna duda, uno de los pasos más difíciles de cualquier investigación porque de elegir el diseño adecuado, específico para el problema en cuestión, depende el éxito final de la misma.

En este capítulo nos ocuparemos de describir el enfoque metodológico (§ 5.1) y el método de investigación que hemos adoptado (§ 5.2), el tipo de estudio realizado (§ 5.3), así como las características de los alumnos que han participado en esta investigación (§ 5.4). Finalmente, presentaremos los instrumentos que utilizamos para recoger información en los grupos de alumnos seleccionados (§ 5.5), detallaremos las consideraciones éticas que hemos tenido en cuenta para llevar a cabo la investigación (§ 5.6) y expondremos las fases que hemos seguido (§ 5.7).

5.1. Enfoque metodológico

Uno de los pasos más importantes y decisivos de cualquier investigación es la elección del método o camino que llevará a obtener resultados válidos que respondan a los objetivos inicialmente planteados. De esta decisión dependerá no solo la forma de trabajo, sino también la manera de adquirir la información, los análisis que se practiquen y, por consiguiente, el tipo de resultados que se obtengan.

Explican Hernández, Fernández y Baptista (2010) que a lo largo de la historia de la ciencia han surgido diversas corrientes de pensamiento —como el empirismo, el materialismo dialéctico, el positivismo, la fenomenología, el estructuralismo— y diferentes marcos interpretativos —como la etnografía y el constructivismo— que, desde el siglo pasado, se han "polarizado" en dos aproximaciones principales para indagar: el enfoque cuantitativo y el enfoque cualitativo de la investigación. Tales enfoques, tradicionalmente, se han considerado perspectivas opuestas, irreconciliables, que no podían mezclarse, dadas las evidentes diferencias que existen entre ellos, algunas de las cuales mostramos en la Tabla 1[51].

Tabla 1

Diferencias entre los enfoques cuantitativo y cualitativo

Dimensiones	Enfoque cuantitativo	Enfoque cualitativo
Marcos generales de referencia	Positivismo, neopositivismo y pospositivismo.	Fenomenología, constructivismo, naturalismo, interpretativismo.
Metas de la investigación	Describir, explicar y predecir los fenómenos. Generar y probar teorías.	Describir, comprender e interpretar los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes.
Objetividad	Busca ser objetivo.	Admite subjetividad.
Interacción física entre el investigador y el fenómeno	Distanciada, separada.	Próxima, suele haber contacto.
Interacción psicológica entre el investigador y el fenómeno	Distanciada, lejana, neutral, sin involucramiento.	Cercana, próxima, empática, con involucramiento.

[51] Tabla realizada por la autora a partir del trabajo de Hernández, Fernández y Baptista (2010).

Diseño de la investigación	Estructurado, predeterminado (precede a la recolección de los datos).	Abierto, flexible, construido durante el trabajo de campo o la realización del estudio.
Muestra	Se involucra a muchos sujetos en la investigación porque se pretende generalizar los resultados del estudio.	Son investigados unos cuantos sujetos porque no se pretende generalizar los resultados del estudio.
Composición de la muestra	Casos que en conjunto son estadísticamente representativos.	Casos individuales, representativos no desde el punto de vista estadístico.
Naturaleza de los datos	La naturaleza de los datos es cuantitativa (datos numéricos).	La naturaleza de los datos es cualitativa (textos, narraciones, significados, etc.).
Tipo de datos	Datos confiables y duros.	Datos profundos y enriquecedores.
Recogida de datos	Se utilizan instrumentos estandarizados para recoger los datos. Es uniforme para todos los casos. Se utilizan instrumentos que han demostrado ser válidos y confiables en estudios previos o se generan nuevos basados en la revisión de la literatura y se prueban y ajustan.	La recogida de los datos está orientada a proveer de un mayor entendimiento de los significados y experiencias de las personas. Las técnicas se desarrollan durante el estudio, lo que quiere decir que no se inicia la recogida de información con instrumentos preestablecidos, sino que el investigador comienza a aprender por observación y descripciones de los participantes y concibe formas para registrar los datos que se van refinando conforme avanza la investigación.

Finalidad del análisis de los datos	Describir las variables y explicar sus cambios y movimientos.	Comprender a las personas y sus contextos.
Características del análisis de los datos	• Sistemático. Utilización intensiva de la estadística (descriptiva e inferencial). • Basado en variables. • Impersonal. • Posterior a la recolección de los datos.	• El análisis varía dependiendo del modo en que hayan sido recolectados los datos. • Fundamentado en la inducción analítica. • Basado en casos o personas y sus manifestaciones. • Uso moderado de la estadística (conteo, algunas operaciones aritméticas). • Simultáneo a la recolección de los datos. • El análisis consiste en describir información y desarrollar temas.
Proceso del análisis de datos	El análisis se inicia con ideas preconcebidas, basadas en las hipótesis formuladas. Una vez recolectados los datos numéricos, estos se transfieren a una matriz, la cual se analiza mediante procedimientos estadísticos.	Por lo general, el análisis no se inicia con ideas preconcebidas sobre cómo se relacionan los conceptos o variables. Una vez reunidos los datos verbales, escritos y/o audiovisuales, se integran en una base de datos compuesta por texto y/o elementos visuales, la cual se analiza para determinar significados y describir el fenómeno estudiado desde el punto de vista de sus actores. Se integran descripciones de personas con las del investigador.

Perspectiva del investigador en el análisis de los datos	Externa (al margen de los datos). El investigador no involucra sus antecedentes y experiencias en el análisis. Mantiene distancia de este.	Interna (desde los datos). El investigador involucra en el análisis sus propios antecedentes y experiencias, así como la relación que tuvo con los participantes del estudio.
Presentación de resultados	Tablas, diagramas y modelos estadísticos. El formato de presentación es estándar.	El investigador emplea una variedad de formatos para reportar sus resultados: narraciones, fragmentos de textos, vídeos, audios, fotografías y mapas; diagramas, matrices y modelos conceptuales. Prácticamente, el formato varía en cada estudio.
Tono empleado en el informe	Tono objetivo, impersonal, no emotivo.	Tono personal y emotivo.

Los mencionados autores resaltan que ninguno de los dos métodos es intrínsecamente mejor que el otro, puesto que ambos enfoques resultan muy valiosos y han realizado notables aportaciones al avance del conocimiento. Tan solo constituyen diferentes aproximaciones al estudio de un fenómeno, como se puede extraer de sus palabras:

> La *investigación cuantitativa* nos ofrece la posibilidad de generalizar los resultados más ampliamente, nos otorga control sobre los fenómenos, así como un punto de vista de conteo y las magnitudes de éstos. Asimismo, nos brinda una gran posibilidad de réplica y un enfoque sobre puntos específicos de tales fenómenos, además de que facilita la comparación entre estudios similares.
>
> Por su parte, la *investigación cualitativa* proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas. También aporta un punto de vista "fresco, natural y holístico" de

> los fenómenos, así como flexibilidad. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, pp. 16-17)[52]

Las características de uno y otro enfoque han propiciado que las ciencias llamadas "exactas o naturales", como son la física, la química o la biología, hayan optado tradicionalmente por la utilización del método cuantitativo en sus investigaciones, mientras que las disciplinas humanísticas como la antropología, la etnografía y la psicología social se han decantado, más bien, por el método cualitativo. Sin embargo, un número creciente de metodólogos e investigadores (Creswell, 2014; Denzin y Lincoln, 2011; Hernández, Fernández y Baptista, 2010; Ruiz Olabuénaga, 2012; Teddlie y Tashakkori, 2009) señala que relacionar una disciplina concreta con un determinado método es algo irreal, al mismo tiempo que insisten en que esta posición dicotómica (cuantitativa versus cualitativa) resulta incorrecta e inconsistente con una filosofía coherente de la ciencia, pues, como apuntan, por ejemplo, Hernández, Fernández y Baptista (2010), el hecho de que no sean equiparables ―cada enfoque ha evolucionado de manera muy distinta y actualmente siguen representando paradigmas diferentes― «*no* impide que múltiples métodos se puedan combinar en un solo estudio, si esto obedece a propósitos de complementación» (p. 553)[53].

Las limitaciones que ofrecen los paradigmas cuantitativos y cualitativos abrieron durante los últimos años del siglo XX y principios del XXI el escenario de surgimiento de los métodos mixtos de investigación como recurso para mediar en la *guerra de los paradigmas*, como se conoce en la literatura. La dicotomía metodológica obligaba a los investigadores a optar; de tal modo que asumir un paradigma implicaba de forma automática la imposibilidad de usar recursos y técnicas del otro. Con la aparición de los métodos mixtos como estrategia de mediación se consigue alcanzar, por el contrario, una postura más flexible y enriquecida

[52] La cursiva es de los autores.

[53] La cursiva es de los autores.

para sustentar la investigación, con la que se logra una interpretación mucho más completa de los fenómenos (Denzin y Lincoln, 2011; Flick, 2009; Verd y López-Roldán, 2008).

Cada vez son más los investigadores que defienden e impulsan la adopción de un método mixto de investigación, teniendo en cuenta las bondades que ofrece; de ahí que en las últimas décadas haya aflorado la concepción de un pluralismo metodológico que viene a defender la complementariedad de métodos (Sandín, 2003). Autores como Greene (2007), Johnson y Onwuegbuzie (2004), Moscoloni (2005) o Teddlie y Tashakkori (2009) han establecido varias razones para utilizar el enfoque mixto, entre las cuales destacamos las siguientes:

- se aborda de forma integral el fenómeno que se quiere estudiar usando información cualitativa y cuantitativa en un mismo estudio (visión holística);
- permite la obtención de una mejor evidencia y comprensión de los fenómenos dado que se obtienen puntos de vista variados, incluso divergentes, del fenómeno o planteamiento bajo estudio (distintas ópticas para estudiar el problema);
- los diseños mixtos permiten a los investigadores combinar paradigmas para tener mejores oportunidades de acercarse a importantes problemáticas de investigación;
- potencia las fortalezas de los dos enfoques y atenúa sus debilidades;
- posibilita la combinación de técnicas propias de ambos métodos para la recolección y análisis de datos;
- se producen datos más "ricos" y variados mediante la multiplicidad de observaciones, ya que se consideran diversas fuentes y tipos de datos, contextos o ambientes y análisis;
- la investigación mixta, al incorporar datos como imágenes, narraciones o verbalizaciones de los participantes, ofrece mayor sentido a los datos numéricos;

- se pueden contrastar los datos cuantitativos y cualitativos para corroborar o no los resultados obtenidos en aras de una mayor validez interna y externa del estudio.

Según Díaz López (2014), cada vez más se apuesta por una combinación de los dos enfoques de investigación porque los dos paradigmas tradicionales se quedan «cortos en la resolución de problemas y situaciones que requieren nuevas miradas, otras formas de aproximación y profundos abordajes» (p. 7). En especial, las investigaciones con diseño mixto han cobrado fuerza dentro de las ciencias sociales por lograr una mejor observación y comprensión de los fenómenos sociales. La citada autora apunta a este respecto:

> Es evidente que el pluralismo metodológico y epistemológico de las ciencias sociales se sustenta en la complejidad de las situaciones y relaciones humanas y por tanto, la preocupación por la búsqueda de técnicas e instrumentos para comprender la realidad debe trascender la rigidez y apostarle a la funcionalidad, porque las exigencias de hoy no son las mismas de años anteriores y en consecuencia, las formas de responder a ellas tampoco pueden ser iguales a las de tiempos atrás. (p. 18)

Por todos los motivos expuestos, nuestra investigación se enmarca dentro del enfoque mixto. En nuestro caso, la utilización de estrategias mixtas era esencial teniendo en cuenta las los objetivos que nos propusimos alcanzar al inicio de este trabajo (§ 1.4). Recordemos que, por un lado, pretendemos averiguar la influencia que ejercen variables como metodología de enseñanza de la lengua, estudios de los padres o calificaciones obtenidas en Lengua, entre otras, en la actitud desarrollada por los estudiantes hacia la gramática, para lo cual el método cuantitativo es el adecuado; y, por otro, conocer en detalle la opinión personal de cada sujeto en torno al tema en cuestión, donde el acercamiento cualitativo se vuelve imprescindible. Nuestra elección, además, respeta la actitud integradora que impera en la investigación educativa actual, que no es otra que potenciar la utilización de diferentes estrategias y procedimientos ante una realidad que se presenta compleja ―en una clase confluyen tanto

diferentes personalidades con sus respectivas creencias, objetivos y comportamientos, como diversas relaciones sociales, estilos de aprendizaje, etc.—, dinámica y plantea problemas difíciles de resolver (Bisquerra, 2009; Dörnyei, 2007; Sabariego, 2009; Sandín, 2003).

Con todo, señalan reconocidos autores (Hernández, Fernández y Baptista, 2010; Johnson y Onwuegbuzie, 2004) que en la mayoría de investigaciones mixtas el investigador se centra más o le otorga mayor peso a uno de los enfoques. Esto depende, lógicamente, de los intereses de cada estudioso. En nuestro caso particular, lo cualitativo tendrá primacía en nuestro estudio, ya que nuestro deseo es profundizar en los significados de las respuestas que nos transmitan nuestros informantes.

Posicionarnos más hacia el lado del paradigma crítico-interpretativo, a diferencia de lo que sucedería si siguiéramos el paradigma positivista, nos permite enfrentar esta etapa de la investigación de una forma mucho más flexible, con posibilidad de ajustar nuestro plan previsto de acuerdo con el proceso investigativo y de adaptar nuestras estrategias de recogida de información, nuestras preguntas de investigación y nuestros objetivos en función de los cambios que se produzcan en la realidad educativa que es objeto de estudio, así como también de los datos que se vayan recogiendo de los participantes (Galeano, 2004; Mendizábal, 2006; Taylor y Bogdan, 2002). Gracias a esta flexibilidad, estaremos abiertos a lo inesperado, de modo que podremos tener en cuenta situaciones nuevas e imprevistas vinculadas con el tema de estudio que nos dejarán modificar nuestras líneas de investigación a fin de recoger tanta información de los sujetos como sea posible.

5.2. Método de investigación

Teniendo en cuenta que nuestro propósito principal con esta investigación es conocer y comprender una determinada situación educativa, a saber: las causas del elevado desinterés que muestra la mayor parte del alumnado hacia el estudio y el aprendizaje de la gramática en

las clases de Lengua, para transformarla, el método que mejor se adapta a nuestras intenciones es el de *investigación-acción*.

La investigación-acción, cuyo origen se atribuye al psicólogo social Kurt Lewin, es un método de investigación orientado hacia el cambio educativo que pretende ofrecer respuestas prácticas a situaciones reales de enseñanza-aprendizaje (Bausela, 1992; Gómez y Macedo, 2007; Hernández, Fernández y Baptista, 2010; Sandín, 2003). Kemmis y MacTaggart (1988, a través de Bausela, 1992) definieron este tipo de investigación como un proceso que (i) se construye desde y para la práctica, (ii) pretende mejorar la práctica a través de su trasformación, al mismo tiempo que procura comprenderla, (iii) demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas, (iv) exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación, (v) implica la realización de análisis crítico de las situaciones y (vi) se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. Dispuesto así, este planteamiento no solo supone entender la enseñanza como un proceso de investigación continua, sino que también exige una participación activa de los profesores, quienes, aparte de su labor docente, deben desarrollar una labor investigadora explorando, actuando y reflexionando sobre su propia práctica.

Para estudiosos como Bausela (1992), Colmenares y Piñero (2008) o Sandín (2003), la investigación-acción se revela como uno de los modelos de investigación más adecuados para fomentar la calidad de la enseñanza, aparte de impulsar la figura del profesor investigador, reflexivo y en continua formación, debido a que esta investigación se realiza en el contexto natural donde tienen lugar los problemas específicos de enseñanza-aprendizaje, esto es, el aula, y es llevada a cabo por sus protagonistas: profesores y alumnos —tal y como apunta Sandín (2003), nadie mejor que las personas implicadas puede conocer los problemas que precisan solución o las prácticas que requieren transformación—. Además, se distingue

de las investigaciones convencionales en que no se preocupa únicamente por generar o acumular conocimiento, sino que su pretensión es la mejora de la práctica educativa.

Como cabe imaginar, existe una amplia bibliografía que recoge y explica los pasos o etapas que se deben seguir al realizar una investigación de este tipo (Lewin, 1946; Elliott, 2000; Kemmis y MacTaggart, 1988, citados por Bausela, 1992); no obstante, en líneas generales, todos los estudiosos coinciden en describir el proceso de investigación-acción como una *espiral de ciclos* en los que se suceden las siguientes fases: i) diagnóstico de la situación inicial; ii) desarrollo de un plan de acción; iii) puesta en práctica de la acción y observación de su funcionamiento, y iv) evaluación de los resultados por parte de los involucrados en la investigación, que permite reorientar o replantear nuevas acciones en atención a las reflexiones realizadas.

La investigación-acción se presenta, por tanto, como un método útil y necesario en los centros educativos por varios motivos: por un lado, el aprendizaje profesional que adquiere el docente a partir de la reflexión sobre su labor dentro del aula y los efectos que tiene le permitirá generar entornos que faciliten el aprendizaje en sus alumnos; por otro, ese desarrollo profesional le posibilitará mejorar sus métodos de enseñanza y así brindar una educación de calidad a sus estudiantes (Gómez y Macedo, 2007; Latorre, 2007).

Además, este método permite utilizar todo tipo de técnicas para recoger tanto datos cualitativos como cuantitativos, todo aquello que pueda servir para obtener información relevante de los participantes (Colmenares y Piñero, 2008).

5.3. Tipo de estudio

La visualización de la manera más apropiada para lograr responder las preguntas de investigación que nos planteamos al inicio de este trabajo (§ 1.3), así como la necesidad de cumplir con los objetivos marcados (§ 1.4), nos han llevado a seleccionar un diseño para

nuestra investigación de tipo **no experimental transversal exploratorio**, siguiendo la terminología utilizada por Hernández, Fernández y Baptista (2010).

✓ *Investigación no experimental*

En ningún momento de nuestra investigación hemos manipulado deliberadamente alguna variable para ver su efecto sobre otras, sino que nuestro trabajo de campo se ha limitado a observar fenómenos ya existentes en su ambiente natural para después analizarlos ―en concreto, las actitudes desarrolladas por los estudiantes investigados hacia la gramática después de estar estudiándola desde la educación primaria―.

✓ *Estudio transversal*

Los datos han sido recopilados en un solo momento temporal y en un único curso ―4º de ESO―, con la particularidad de que recogen toda la vida académica de los estudiantes, desde Primaria hasta el último año de la Educación Secundaria, gracias a los instrumentos elaborados (§ 5.5). De esta forma, hemos logrado recabar una amplia información acerca de los conocimientos gramaticales que ha adquirido el alumnado durante toda su formación escolar, así como de las valoraciones que estos alumnos han conformado, en unas pocas sesiones.

✓ *Alcance inicial exploratorio*

Dado que este trabajo nació con el propósito de averiguar los motivos que llevan a la mayoría de los alumnos a desarrollar una actitud negativa hacia la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna, un tema poco abordado en el campo de la enseñanza del español como primera lengua (§ 3.6), pero que demanda una urgente atención educativa, hemos decidido emprender nosotros una exploración inicial para familiarizarnos con el contexto en que se ha desarrollado el aprendizaje de los alumnos investigados y detectar las primeras relaciones entre las variables. Esta manera de proceder en un estudio es denominada por los mencionados autores como *exploratoria*, cuyo objetivo no es otro que examinar un

tema o problema de investigación poco estudiado a fin de identificar posibles relaciones entre variables y establecer prioridades para investigaciones futuras. No obstante, como avisan estos autores, aunque un estudio comience siendo exploratorio, no es de extrañar que a lo largo de la investigación se incluyan elementos de los otros tipos de alcance (descriptivo, correlacional y explicativo) para llevar a cabo un análisis exhaustivo de los datos obtenidos. Por esta razón, más que preocuparnos por la terminología, nos interesa desarrollar una estrategia que nos permita realizar una buena investigación y resulte exitosa para generar conocimiento en nuestro campo de trabajo.

5.4. Participantes: alumnos investigados

Para llevar a cabo esta investigación hemos contado con la inestimable ayuda de 61 estudiantes[54] que se encontraban cursando en el año escolar 2015-2016 el cuarto curso de enseñanza secundaria obligatoria en el Colegio Marista "La Sagrada Familia" de Cartagena. La muestra ha estado formada por 26 chicas (42,62%) y 35 chicos (57,38%), con edades comprendidas entre los 15 y los 17 años.

Hemos decidido investigar únicamente a estos estudiantes de Educación Secundaria y no a otros por las siguientes razones:

i) el papel fundamental que desempeña la gramática en esta etapa educativa;

ii) la dilatada experiencia en el estudio de la gramática que tienen estos alumnos (estudian gramática desde los primeros cursos de Primaria);

iii) la capacidad que poseen para analizar y hablar de su propio aprendizaje;

[54] Como se explica en el § 5.7.2, el número de participantes no ha sido fijo en todas las pruebas ya que la participación en la investigación era voluntaria y en cualquier momento los alumnos podían negarse a colaborar. Hemos tomado como referencia aproximada la participación de 61 personas por repetirse este mismo número en tres de las cuatro pruebas.

iv) el fácil acceso a ellos[55].

Este particular proceso de selección de los participantes se identifica con el *muestreo no probabilístico de tipo intencional o de conveniencia*, mayoritariamente empleado en investigaciones de corte cualitativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010; Ruiz Olabuénaga, 2012; Sabariego, 2009). En esta clase de muestreo los informantes no son seleccionados mediante procedimientos estadísticos ni tampoco siguiendo las leyes del azar, sino que se eligen por su fácil accesibilidad, por ser los únicos que se han prestado voluntarios o bien porque el investigador considera que son los más idóneos por su conocimiento de la situación o del problema que se va a investigar (Ruiz Olabuénaga, 2012). De cualquier forma, hemos escogido a los informantes adecuados teniendo en cuenta el planteamiento del problema y nuestros objetivos, tal y como aconsejan Hernández, Fernández y Baptista (2010).

Una crítica que se suele aducir contra este tipo de muestreo es que en él no se trabaja con muestras amplias y representativas y, por consiguiente, no se pueden generalizar los resultados. Sin embargo, precisamente esa es su ventaja: el trabajo con muestras pequeñas permite obtener información rica, profunda y de calidad de las personas que son objeto de estudio. Por tal razón, nosotros hemos decidido investigar a pocos alumnos, a fin de poder centrar toda nuestra atención en ellos y extraer la mayor cantidad de información posible de los mismos, sin interesar la extrapolación.

[55] Yo imparto clase de Lengua Castellana y Literatura desde septiembre de 2015 en el mencionado colegio, motivo por el cual decidí, antes que tener que trasladarme diariamente a otro colegio con los inconvenientes que eso conlleva (conseguir permiso del otro centro, pedir favores a profesores que no conoces, cuadrar horas…), investigar a los alumnos que cursan sus estudios en él no solo por la comodidad que suponía para mí poder acercarme a sus clases en mis horas libres para pasarles en persona las diferentes pruebas de que constaba mi investigación, sino también para conocer la actitud y la motivación hacia la gramática con la que se marchan estos estudiantes del colegio a fin de intentar establecer mejoras en la enseñanza de la gramática en el centro donde seguiré ejerciendo mi labor como docente.

Sin lugar a dudas, nos hubiera gustado que todos los alumnos que ese año estaban cursando 4º de ESO en este colegio, en total 104, se hubiesen animado a participar en la investigación para disponer de más datos que analizar. No obstante, pretendíamos que los alumnos que decidieran participar lo hiciesen de forma libre y voluntaria, después de haber sido informados de los objetivos de la investigación y de estar al tanto de las pruebas que tendrían que realizar —cumplimentar una historia de vida y un cuestionario, realizar una hoja de actividades sobre las oraciones de relativo y responder a las preguntas de una entrevista (§ 5.5)—, por lo que estamos muy satisfechos de que más de la mitad del alumnado en cuestión accediera a colaborar con nosotros.

En la Tabla 2 mostramos la distribución del número total de alumnos de 4º de ESO matriculados en el curso escolar 2015-2016 por clases (4º ESO A, 4º ESO B, 4º ESO C y 4º ESO D) y, a continuación, el número de alumnos que finalmente ha participado de cada grupo.

Tabla 2

Distribución de los alumnos por clases

	4º ESO A	**4º ESO B**	**4º ESO C**	**4º ESO D**
Nº total alumnos	29	28	28	19
Nº alumnos participantes	**17**	**21**	**20**	**3**
Porcentaje de alumnos participantes	**58,62%**	**75%**	**71,43%**	**15,79%**

En la Figura 1 especificamos el número de chicos y de chicas que han participado de cada clase.

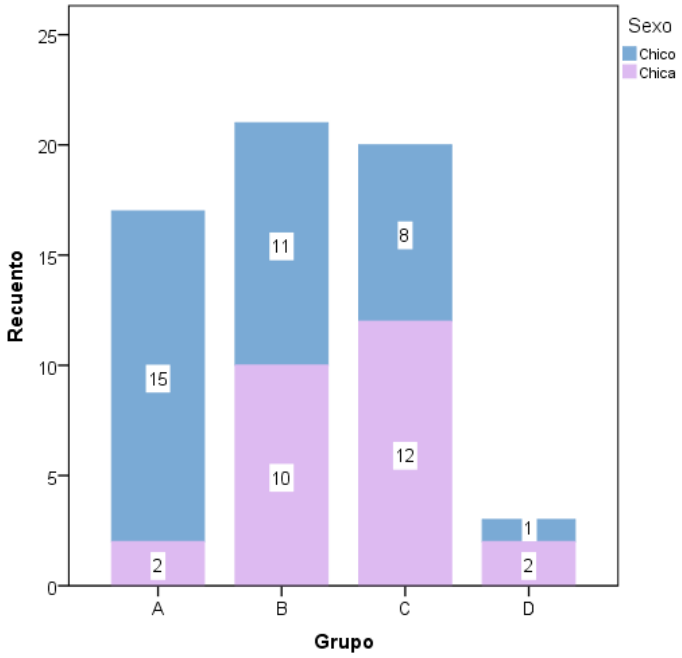

Figura 1. Número de chicos y de chicas participantes en cada clase.

Tal y como se puede apreciar, en la mayoría de las clases más del 50% del alumnado ha querido participar en la investigación. Constituye una excepción la clase de 4º ESO D, donde tan solo se han animado tres personas, aun sabiendo todos que se respetaría su anonimato (§ 5.6).

Queremos señalar, antes de concluir este apartado, que nos ha resultado llamativa la baja participación que ha habido entre el alumnado perteneciente al grupo D, teniendo en cuenta que esta clase reúne a los alumnos de Humanidades y, en principio, se esperaba más interés por su parte en participar en la investigación que por parte de los alumnos de Ciencias, que componen los otros tres grupos (A, B y C). Resaltamos este hecho para tenerlo presente en la fase de interpretación y análisis de los resultados.

5.5. Técnicas de recogida de información: instrumentos y estrategias

Una vez definido el método de investigación y seleccionada la muestra adecuada, el próximo paso consiste en la planificación de la recogida de datos y la selección de las

técnicas de obtención de la información más apropiadas de acuerdo con el problema objeto de estudio y la naturaleza de los datos que interese obtener para resolverlo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). En nuestro caso, querer conocer las actitudes que han desarrollado los alumnos hacia el estudio y el aprendizaje de la gramática y los motivos que les han conducido a ellas nos llevó a optar por un **diseño mixto de investigación** (§ 5.1) de manera que pudiéramos realizar su medición desde una perspectiva amplia, lo que significaba hacer uso tanto de técnicas propiamente cuantitativas como cualitativas, técnicas que, ante todo, nos permitieran conocer y comprender mejor la realidad educativa que queríamos investigar. Autores como Creswell (2014) o Massot, Dorio y Sabariego (2009) opinan, además, que la utilización de distintas técnicas de recogida de información de forma complementaria o bien simultánea es necesaria para poder contrastar y enriquecer la información obtenida sobre la realidad, pues cada una de las técnicas utilizadas nos ofrece una visión particular de la misma.

Si recordamos algunas de las preguntas de investigación (§ 1.3) a las que tratamos de dar respuesta en este estudio (1. ¿Qué opinión tienen los estudiantes de Educación Secundaria de la gramática que les enseñan en clase de Lengua?; 2. Dado que en la mayoría de los casos no es positiva, ¿por qué desarrolla la mayor parte del alumnado actitudes negativas hacia el estudio y el aprendizaje de la gramática de su propia lengua? ¿A qué es debido: metodología de enseñanza aplicada, estudios de los padres, calificaciones obtenidas, futura profesión…?; 3. ¿Qué destrezas gramaticales consideran los estudiantes que han adquirido tras haber estudiado gramática durante toda la educación primaria y secundaria?; 4. ¿Qué metodología alternativa o actividades podrían llevarse a la clase de Lengua para fomentar actitudes positivas hacia la gramática? ¿Cuáles proponen los alumnos?), vemos que tales preguntas nos exigían emplear técnicas que nos permitieran ingresar totalmente en el ambiente para así ser capaces de establecer vínculos con los participantes y conocer de cerca sus creencias,

emociones y vivencias. Por todas estas razones, consideramos que era conveniente utilizar, como instrumento, el cuestionario y, como estrategias de obtención de información, la historia de vida y la entrevista[56]. Asimismo, dado que uno de nuestros principales objetivos era proponer un nuevo tipo de actividades gramaticales de orientación reflexiva para conocer su opinión sobre las mismas y su capacidad para resolverlas, diseñamos también una hoja de actividades sobre las oraciones de relativo que será explicada en el § 5.5.4.

5.5.1. Historia de vida sobre la asignatura de Lengua

La historia de vida es una técnica de investigación cualitativa de larga tradición[57], ubicada en el marco del denominado método biográfico (Pujadas, 1992; Rodríguez, Gil y García, 1996), cuyo objetivo principal es obtener el relato de una persona, ya sea de toda su vida o de ciertas etapas o momentos biográficos (Sarabia, 1985), de forma oral o escrita, para captar la visión subjetiva del mundo del sujeto que narra, esto es, los significados e interpretaciones que este ha otorgado a sus experiencias y a las situaciones en las que ha participado (Ruiz Olabuénaga, 2012). Constituye, por consiguiente, un relato puramente

[56] Sabariego (2009), siguiendo a Del Rincón et al. (1995), distingue dentro de las técnicas de recogida de información entre *instrumentos* y *estrategias*. Los instrumentos son herramientas concretas elaboradas por el investigador con el propósito de registrar información y/o de medir características de los sujetos; por el contrario, las estrategias se refieren a procesos interactivos entre investigadores e investigados con la finalidad de obtener la descripción profunda y completa de eventos, situaciones, percepciones, experiencias, creencias, pensamientos y significados individuales y colectivos para comprenderlos e interpretarlos. Mientras que los instrumentos son los procedimientos más habituales en investigaciones de corte cuantitativo, las estrategias se consideran técnicas propias de metodologías cualitativas.

[57] Pujadas (1992) sitúa los orígenes del género en el primer tercio del siglo XIX, en los trabajos que se preocuparon por conocer las costumbres y modos de vida de las tribus indias. No obstante, será a partir de 1920, año en el que aparece el tercer y último volumen de *The Polish Peasant*, de Thomas y Znaniecki, cuando se empiece a usar el término *life story* para describir tanto la narrativa vital de una persona recogida por un investigador como la versión final elaborada a partir de dicha narrativa, más el conjunto de registros documentales y entrevistas a personas del entorno social del sujeto biografiado, que permiten completar y validar el texto biográfico inicial (Pujadas, 1992; Rodríguez, Gil y García, 1996).

subjetivo, donde lo que se busca es información detallada sobre cómo el sujeto ha vivido personalmente los hechos que rememora.

El auge que experimentó la investigación biográfica a partir de los años 70[58] y la diferente utilización que se ha hecho de este método en las diversas disciplinas (antropología, psicología…) ha provocado que el concepto *historia de vida* haya adquirido un carácter polisémico ―vendría a designar cualquier tipo de documento personal que acumule información sobre la vida de una persona (Fernández y Ocando, 2005)― y que haya aparecido una terminología variada y redundante, lo cual dificulta mucho más la comprensión de esta técnica de investigación (Sarabia, 1985). Los términos más frecuentemente utilizados son *autobiografía*, *historia de vida*, *historia personal*, *narración biográfica* o *relato biográfico*, denominaciones todas ellas que comparten prácticamente el mismo significado[59].

Existen diversos instrumentos para recoger información del mundo personal de las personas investigadas, cuya elección depende del grado de intervención que desee tener el investigador durante la fase de recogida de datos. Si su decisión es no influir ni estimular las respuestas de sus investigados, el investigador puede proponer la escritura en solitario de un autoinforme o autobiografía o la cumplimentación de un cuestionario biográfico. En cambio, si desea participar en la reconstrucción de la historia de vida, tiene a su alcance varias técnicas como son la conversación y la entrevista biográfica (Pujadas, 1992).

Aunque se trata de una estrategia de obtención de información bastante valiosa, pues en ella se muestra el testimonio de una persona, contado desde su propio punto de vista y en sus propios términos, y se recogen tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha

[58] A finales de los años 60 y a principios de los 70 se produjo un *giro hermenéutico* en el campo de la teoría e investigación sociales. Este hecho supuso un viraje epistemológico importante: la perspectiva positivista dio paso a la perspectiva interpretativa, en la cual el significado que elaboran los actores en sus discursos, acciones e interacciones se convierte en el foco central de la investigación (Pujadas, 1992; Suárez, 2007).

[59] Para un mayor conocimiento del significado de estos términos, véanse Pujadas (2000) o Rodríguez, Gil y García (1996).

persona hace de su propia existencia, varios autores alertan de las limitaciones que esta técnica presenta. Por un lado, el hecho de que una persona sea alentada, por un investigador que apenas conoce, a contar su vida o parte de ella determina y condiciona irremediablemente la historia resultante, que se encontrará viciada, casi con toda probabilidad, por la deseabilidad social (Cortés, 2011; Pujadas, 1992). Por otro, al tratarse de un testimonio narrado desde el recuerdo, el investigador nunca dispondrá de una historia de vida "completa" ni ordenada cronológicamente dado que no tiene el poder de controlar los lapsus de memoria ni los saltos temporales de sus informantes ni tampoco las alteraciones que estos hagan de sus vivencias (Pulido, Ballén y Zúñiga, 2007; Sanz, 2005). No obstante, es labor posterior del investigador transcribir o editar el relato proporcionado por la persona investigada, respetando siempre «la literalidad de las intenciones y motivaciones del sujeto» (Pujadas, 1992, p. 79), para obtener la historia de vida más completa posible.

El método biográfico-narrativo se utiliza cada vez más dentro del ámbito educativo debido al inmenso valor que tienen los relatos elaborados por profesores y alumnos sobre sus experiencias escolares, narraciones que nos dicen cosas acerca de lo que tanto unos como otros creen que es enseñar, ser profesor o aprender en una clase (Fernández y Ramírez, 2005; Pavlenko, 2007). La investigación biográfico-narrativa, a diferencia de la positivista, sí tiene en cuenta la dimensión emocional de los sujetos investigados (pensamientos, sentimientos), circunstancia que permite ampliar el conocimiento sobre lo que realmente sucede en el mundo escolar gracias a la visión íntima y personal de cada uno de los implicados (González, Suárez y Membiela, 2008).

5.5.1.1. Objetivos de la historia de vida

En esta investigación hemos querido utilizar la historia de vida para obtener de la propia voz de los participantes información mucho más rica y profunda de sus experiencias

en el campo de la gramática, desde sus comienzos en la escuela primaria hasta su último año en la Educación Secundaria Obligatoria. Desde esta perspectiva, se han podido comprender mejor los sentimientos desarrollados y las dificultades que han tenido a lo largo de su vida en relación con la lengua.

5.5.1.2. Diseño de la historia de vida

El instrumento "Historia de vida sobre la asignatura de Lengua" se compone únicamente de tres preguntas de carácter abierto. Con ellas se buscaba que cada participante tuviera libertad para escribir y expresar lo que estimara oportuno, y sin ningún tipo de restricción en la extensión de las respuestas.

Esta herramienta está recogida en el ANEXO I. A continuación presentamos las preguntas que debían ser contestadas:

> 1. Relata tus vivencias, tanto positivas como negativas, en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, desde Primaria hasta el curso en el que te encuentras. Puedes considerar en tu redacción los siguientes aspectos: comportamiento y formación del profesor, relación con el profesor y con los compañeros, clima de la clase, actividades realizadas, sentimientos desarrollados, anécdotas vividas…
>
> 2. Trata de recordar ahora las clases dedicadas a la enseñanza de la gramática (morfología y sintaxis). ¿Qué se hacía en ellas? ¿Qué te parecían?
>
> 3. ¿Cómo relacionas estas experiencias con la actitud, positiva o negativa, que has desarrollado hacia la gramática?

5.5.2. Cuestionario "Actitudes hacia la gramática de mi propia lengua"

Las técnicas de encuesta, a saber: el cuestionario y la entrevista, son los métodos de obtención de información más empleados en las investigaciones sociales en general y en la

investigación-acción en particular porque permiten profundizar en el conocimiento de las personas: lo que son, lo que hacen, lo que opinan, lo que sienten, lo que desean, lo que esperan, lo que odian, los motivos de sus actos… (Imbernón, 2007; Martínez González, 2007; Sierra Bravo, 1994). El cuestionario, en concreto, es un instrumento de recogida de datos constituido por un conjunto de ítems que pueden ser planteados de forma interrogativa o enunciativa (afirmativa o negativa) y están dirigidos a un determinado grupo de sujetos con el fin de que estos expresen por escrito su opinión, su conocimiento o valoración sobre el tema que se investiga (Hernández, Fernández y Baptista, 2010; Martínez González, 2007; Pardinas, 2005).

Aunque los cuestionarios no siempre se han utilizado para medir la motivación y las actitudes, tal y como señalaron en su momento Larsen-Freeman y Long (1994), en el campo de la adquisición de segundas lenguas han salido ya a la luz multitud de investigaciones[60] que han hecho uso del cuestionario como herramienta para medir la influencia de tales variables afectivas en el aprendizaje de una lengua dado que sirven «para que los aprendices de una lengua informen sobre sus propias actitudes o sobre sus características personales» (p. 44). En opinión de Dörnyei (2003), la oportunidad de recoger gran cantidad de información de un numeroso grupo de personas en menos de una hora y la rapidez de procesar los datos recogidos son los principales atractivos de este instrumento. No obstante, como cualquier técnica de obtención de información, también presenta algunos inconvenientes como, por ejemplo, el tiempo que se invierte en confeccionarlo adecuadamente o el reparo en contestar sinceramente por parte de los sujetos encuestados (Dörnyei, 2003; Hopkins, 1989).

Los cuestionarios pueden elaborarse con preguntas abiertas, con preguntas cerradas o con ambos tipos de preguntas (Corral, 2010; Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

[60] Para revisar los trabajos que han empleado el cuestionario para medir las variables afectivas en el aprendizaje de una lengua véase Minera (2010).

- Las **preguntas cerradas** son aquellas que presentan un grupo de alternativas de respuesta, ya preestablecidas, y se distingue entre:
  - *Preguntas dicotómicas*: solo se brindan dos alternativas de respuesta: sí/no, verdadero/falso, etc.
  - *Preguntas de opción múltiple*: aquellas en las que se ofrecen una serie de respuestas y se pide al participante que seleccione una o más de las alternativas propuestas.
  - *Preguntas de escala*: preguntas o enunciados redactados en forma de opiniones cuyas respuestas se dan a través de una escala preestablecida, por ejemplo la escala de tipo Likert, en la que los sujetos investigados deben mostrar su acuerdo o desacuerdo asignando un valor a las diversas cuestiones.
- Por el contrario, las **preguntas abiertas** requieren una respuesta elaborada por los participantes a partir de sus impresiones, opiniones y creencias.

La elección del tipo de preguntas que contenga el cuestionario dependerá del tiempo de que se disponga para realizar el análisis y si se quiere una respuesta más precisa o profundizar en alguna cuestión[61]. Con todo, conviene tener presentes las siguientes recomendaciones de expertos para confeccionar un cuestionario que sea útil, válido y fiable (Hernández, Fernández y Baptista, 2010; Martínez Olmo, 2002; Mateo y Martínez, 2008; Morales Vallejo, 2006; Rodríguez, Gil y García, 1996):

- Las preguntas o ítems del cuestionario se deben adecuar a la finalidad de la investigación.
- El cuestionario debe contener las preguntas justas necesarias para realizar el trabajo. Un cuestionario excesivamente largo tiene el inconveniente de cansar a

[61] Para conocer con más detalle las ventajas y desventajas de ambos tipos de preguntas, véanse Hernández, Fernández y Baptista (2010), Martínez Olmo (2002) y Mateo y Martínez (2008).

los encuestados, disminuyendo así el número de cuestionarios entregados, el número de cuestiones respondidas y la fiabilidad de ellas.

- Las preguntas han de ser sencillas y redactadas de tal forma que puedan comprenderse con facilidad por las personas a las que van destinadas.
- Las alternativas ofrecidas para la respuesta tienen que ser suficientes, parecer aceptables y posibles para la población de referencia, así como exhaustivas y mutuamente excluyentes.
- El lenguaje no debe inducir a un determinado tipo de respuesta; también debe evitar el efecto de la deseabilidad social, es decir, que el encuestado responda no sobre lo que piensa, sino sobre lo que es deseable socialmente que piense.
- La escala de respuesta debe ser comprensible y estar claramente especificada en las instrucciones para rellenar el cuestionario, especialmente si los ítems se agrupan en bloques para simplificar su presentación.
- Se debe iniciar la solicitud de información con preguntas sencillas y de carácter general, acordes al perfil del informante, que despierten su interés por el proyecto y lo motiven a proporcionar los datos solicitados.

A continuación, pasamos a explicar los objetivos y la estructura del cuestionario que diseñamos para esta investigación.

5.5.2.1. Objetivos del cuestionario

Una de las primeras tareas a la que nos enfrentamos, incluso antes de pensar en el diseño en sí, esto es, las partes en que estaría dividido o el tipo de enunciados que emplearíamos, fue la de planificar un cuestionario que atendiese al carácter multidimensional de las actitudes. Sabíamos que era primordial no dejar de lado ningún aspecto que pudiera haber incidido en las actitudes que han desarrollado los alumnos hacia la gramática de su

lengua por si al final de la investigación fuera posible establecer conexiones entre algunas de esas variables y la actitud desarrollada. Por tal motivo, nos tomamos el tiempo necesario para pensar bien en los factores que pueden ejercer ese papel fundamental en la formación de las actitudes y procuramos incluirlos todos en nuestro cuestionario, ya fuera a modo de ítems o de preguntas.

Con la construcción de este cuestionario pretendíamos, principalmente, saber su opinión sobre la gramática que han recibido y aprendido (contenidos abordados, actividades realizadas…), así como también las estrategias de aprendizaje que han tenido que emplear. Seguidamente, nos interesaba indagar en el tipo de motivación que les lleva a querer estudiar gramática (intrínseca ―satisfacción del conocimiento― o extrínseca ―no suspender la materia, obtener una recompensa, no sufrir burlas por parte de los compañeros, no recibir sermones de los padres…―) y, por último, conocer los sentimientos que han desarrollado tras su dilatado estudio y la utilidad que ven de esta materia para su futuro.

Innegablemente, las diferentes actitudes que han podido desarrollar los estudiantes investigados hacia la enseñanza y el aprendizaje de la gramática no son producto del azar (§ 3.3), sino, más bien, de sus experiencias vividas en la asignatura (actuaciones del profesor en clase, metodología de enseñanza empleada, grado de participación del alumnado, agrupamientos para realizar las actividades, calificaciones obtenidas mayoritariamente en la materia de Lengua), de su relación con los agentes implicados (profesor, compañeros, familia) y, por supuesto, de su autoconcepto (seguridad en sí mismo, nivel de ambición académica) y sus intereses personales (futura profesión, asignatura preferida y detestada, preferencia de estrategias de aprendizaje…). Por ello, a fin de realizar un análisis exhaustivo de sus actitudes, era preciso tener en cuenta todos estos factores en nuestro cuestionario.

A modo de síntesis, mostramos en la Tabla 3 las dimensiones que se contemplaron para elaborar el cuestionario. Junto a ellas aparecen especificadas las variables que se quisieron examinar:

Tabla 3

Dimensiones y variables exploradas en el cuestionario

Dimensiones	Variables
Intereses personales	• Asignatura preferida • Asignatura detestada • Futura profesión
Gramática como parte de la asignatura de Lengua	• Grado de interés por los contenidos gramaticales • Utilidad futura
Autoconcepto – Motivación personal para estudiar y aprender	• Seguridad en sí mismo • Capacidad de esfuerzo • Nivel de ambición académica
Metodología de enseñanza gramatical	• Contenidos abordados • Actividades realizadas • Participación de los alumnos en clase • Agrupamientos
Profesorado	• Formación • Actuaciones en clase
Compañeros de clase	• Relación entre iguales
Familia	• Estudios de los padres • Profesión de los padres • Apoyo en casa

La forma de explorar cada una de estas dimensiones para vislumbrar su posible influencia en el desarrollo y la formación de actitudes hacia la gramática de la lengua materna ha sido diferente en cada caso, como era de esperar. En el próximo apartado, dedicado al

diseño del cuestionario, detallamos los ítems y preguntas que se formularon para alcanzar los objetivos pretendidos.

5.5.2.2. Diseño del cuestionario

Aunque hemos tomado como referencia los cuestionarios diseñados por otros autores para medir las actitudes (Boza y Méndez, 2013; Minera, 2010; Muñoz y Mato, 2006; Palomino, 2013), el cuestionario utilizado en este trabajo ha sido creado específicamente para esta investigación por los motivos que exponemos a continuación:

- por un lado, la inexistencia de un cuestionario que permitiera conocer las actitudes hacia la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna;
- por otro, las particularidades que presenta cada población escolar según su contexto educativo, su entorno familiar, etc.; lo que obliga a personalizar las preguntas que debe contener el instrumento de medición de las actitudes.

La revisión de los trabajos anteriores nos llevó a tener en cuenta, a la hora de construir nuestro cuestionario, la existencia de una pluralidad de dimensiones que debíamos considerar necesariamente para abarcar de forma completa la compleja realidad de las actitudes (intereses personales, formación y actuaciones del profesor en clase, relación con los compañeros, estudios y profesión de los padres, metodología de enseñanza gramatical aplicada, etc.).

Antes de la aplicación del instrumento realizamos una prueba piloto con alumnos del primer curso del Grado en Lengua y Literatura Españolas de la Universidad de Murcia. Esta prueba se realizó con el fin de conocer su opinión sobre los enunciados propuestos y así poder hacer posteriormente los ajustes necesarios para que fueran comprendidos perfectamente por los participantes de 4º de ESO, además de calcular el tiempo promedio de

respuesta. Asimismo, esta primera versión del cuestionario fue sometida a un juicio de expertos constituido por profesores del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, así como también por algunos docentes que asistieron al II Congreso Internacional sobre Enseñanza de la Gramática (Valencia, 27-29 de enero de 2016) y tuvieron la amabilidad de examinarlo y aportarnos su opinión. A continuación detallamos las observaciones más relevantes que nos ofrecieron todos ellos de esa primera versión del cuestionario:

- Es preferible que los niveles de respuesta se expresen nominalmente (Totalmente en desacuerdo – En desacuerdo – Indiferente – De acuerdo – Totalmente de acuerdo) en vez de con números (1 – 2 – 3 – 4 – 5), ya que la escala numérica puede causar errores de interpretación.
- El apartado "Elementos motivadores para aprender gramática" no debe dejarse para el final, pues es de los más importantes en esta investigación y la fatiga puede influir en el ánimo de los informantes y que se quede sin respuesta.
- Hay que reducir el número de ítems formulados de forma negativa porque llevan a confusión a los alumnos.
- Conviene eliminar algunos ítems que se repiten:
  - "Gran parte del tiempo lo han ocupado las explicaciones del profesor": coincidía con la pregunta 65 "¿Qué fracción de tiempo han ocupado en las clases de gramática las explicaciones del profesor?".
  - "Han destacado las actividades de análisis morfosintáctico": este ítem ya estaba presente en la pregunta 67 "¿Con qué frecuencia los deberes de Lengua consistían en analizar morfosintácticamente listas extensas (10, 15…) de oraciones?".

Los comentarios proporcionados por todos ellos nos llevaron a eliminar varios ítems de la versión inicial y a hacer una reestructuración de los apartados mucho más apropiada. Una vez realizados estos cambios, salió a la luz la versión definitiva del cuestionario, que puede consultarse en el ANEXO II de este trabajo.

5.5.2.2.1. Estructura y tipos de enunciados

El cuestionario "Actitudes hacia la gramática de mi propia lengua" ocupa tres hojas y está organizado en seis bloques, que son los que presentamos a continuación:

- **BLOQUE 0.** Información personal
- **BLOQUE 1.** Agrado y utilidad de la gramática
- **BLOQUE 2.** Elementos motivadores para aprender gramática
- **BLOQUE 3.** Valoración de la gramática enseñada en la escuela
- **BLOQUE 4.** Métodos y actividades para aprender o mejorar la gramática de la lengua materna
- **BLOQUE 5.** Valoración de la gramática aprendida en la escuela

La razón de ser de esta división del cuestionario en diferentes bloques viene suscitada por la distinta función que desempeña cada bloque dentro de este. En las próximas líneas concretamos los propósitos de cada uno de los apartados y explicamos el tipo de ítems o de preguntas que contienen.

BLOQUE 0. *Información personal*

En primer lugar, el cuestionario cuenta con una breve introducción en la que se informa al estudiante del objetivo de la investigación y se le anima a expresar con sinceridad su opinión a lo largo del mismo por ser un cuestionario completamente anónimo.

Seguidamente, aparece el bloque 0, que tiene como finalidad recabar información personal de los participantes como, por ejemplo, sexo, asignatura preferida y detestada, calificaciones obtenidas en Lengua, futura profesión y estudios de sus padres para identificar al término de la investigación posibles correlaciones entre estas variables y la actitud desarrollada por los alumnos.

A simple vista, parece para el estudiante un apartado meramente introductorio o de primera toma de contacto con el cuestionario; sin embargo, constituye, en realidad, una de las secciones más importantes por las posibles conclusiones que se pueden extraer de las respuestas que aporten en este bloque.

BLOQUE 1. *Agrado y utilidad de la gramática*

El bloque 1 fue creado con el objetivo de conocer el nivel de satisfacción que sienten los alumnos ante el estudio de la gramática y el valor de futuro que ven a esta materia. Para ello, formulamos catorce enunciados, redactados en forma personal, a partir de los cuales debían mostrar su grado de acuerdo o desacuerdo con ellos marcando con una cruz la opción que más se acercara a sus sentimientos (disponían de cinco niveles de respuesta: Totalmente en desacuerdo – En desacuerdo – Indiferente – De acuerdo – Totalmente de acuerdo). Este tipo de formulación recibe en la literatura el nombre de **escala de Likert** (§ 3.4). Sirvan los siguientes enunciados de ejemplo:

	Totalmente en desacuerdo	**En desacuerdo**	**Indiferente**	**De acuerdo**	**Totalmente de acuerdo**
2. Estudiar gramática me genera ansiedad					
3. Las clases de gramática son muy interesantes					
13. La gramática es un saber práctico para la vida					

BLOQUE 2. *Elementos motivadores para aprender gramática*

Con el bloque 2 pretendíamos averiguar los elementos o aspectos que más les motivan para querer aprender gramática a fin de saber si su motivación es intrínseca o extrínseca. Este propósito lo conseguimos pidiéndoles a los alumnos que indicaran cuáles de los motivos propuestos por nosotros les animaban a estudiar gramática ―veintitrés en total―. De esta manera, las únicas alternativas de respuesta eran 'sí' o 'no'.

Algunos ejemplos de los enunciados que conforman este bloque son estos:

	Sí	**No**
22. Obtener buenas calificaciones		
32. No sufrir burlas por parte de los compañeros que sí aprueban		
33. Aprender y avanzar en mis conocimientos		
37. Conseguir que mis padres estén orgullosos de mí		

BLOQUE 3. *Valoración de la gramática enseñada en la escuela*

El bloque 3 tenía como objetivo conocer la percepción de los estudiantes sobre cómo han transcurrido las clases de Lengua en su trayectoria académica y sobre la formación y la manera de dar clase de sus profesores. Para alcanzarlo, se elaboraron catorce enunciados contemplando diferentes posibilidades de haberse llevado a cabo las clases de Lengua y, de nuevo, debían expresar su opinión manifestando su grado de acuerdo o desacuerdo con cada uno de ellos. Extraemos aquí cuatro enunciados de ejemplo:

	Totalmente en desacuerdo	**En desacuerdo**	**Indiferente**	**De acuerdo**	**Totalmente de acuerdo**
41. En clase hemos leído y analizado diferentes tipos de texto (periodísticos, narrativos, instructivos…)					
42. Mis profesores se divertían cuando nos enseñaban gramática					

47. Se ha ejercitado más la memoria que el razonamiento y la comprensión, es decir, para resolver los ejercicios de Lengua he tenido que recurrir a trucos o técnicas del tipo "El sujeto es la parte de la oración que responde a la pregunta ¿quién o qué realiza la acción?"					
49. Los profesores dominaban la materia					

BLOQUE 4. *Métodos y actividades para aprender o mejorar la gramática de la lengua materna*

En esta sección se buscaba que los alumnos revelaran la frecuencia con la que han realizado una serie de actividades, bien en su casa o bien en clase, o han utilizado una determinada estrategia de aprendizaje para mejorar la gramática de su lengua. Este propósito nos obligó a utilizar dos clases de preguntas: por un lado, doce elementos de tipo Likert con cinco niveles de respuesta, que esta vez iban desde "Nunca" hasta "Siempre"; por otro lado, ocho preguntas cerradas de opción múltiple, en las que los encuestados tan solo debían escoger una respuesta de entre todas las opciones que se le ofrecían.

Algunos ejemplos de los enunciados propuestos en este apartado son los siguientes:

	Nunca	**Muy pocas veces**	**Algunas veces**	**Casi siempre**	**Siempre**
54. Hacer ejercicios en casa por mi cuenta					
55. Hacer exclusivamente los ejercicios mandados para casa por el profesor					
62. Resolver los ejercicios de Lengua recurriendo a trucos y técnicas del tipo "El sujeto es la parte de la oración que responde a la pregunta ¿quién o qué realiza la acción?"					

Respecto a las preguntas de opción múltiple, sirvan estas dos de ejemplo:

66. ¿Con qué frecuencia participaban los alumnos en las clases de gramática (opinando, corrigiendo actividades desde el sitio o en la pizarra…)?

- ☐ Todos los días, desde el inicio hasta el final de la clase
- ☐ Todos los días, la última media hora de clase
- ☐ Todos los días, los últimos diez minutos
- ☐ Un día o dos a la semana, pero toda la hora
- ☐ Nunca
- ☐ Otro:

68. ¿Con qué frecuencia has trabajado con oraciones mal construidas? Un ejemplo podría ser "*Las películas se empezaron a grabarlas hace un año?".

- ☐ Diariamente
- ☐ En una ocasión
- ☐ Nunca
- ☐ Otro:

BLOQUE 5. *Valoración de la gramática aprendida en la escuela*

En el último bloque se pretendía que los participantes confesaran las destrezas gramaticales que ellos creen haber adquirido después de estudiar gramática durante tantos años. De los ocho enunciados que se les ofrecieron, siete proponían diferentes beneficios que aporta el estudio de la gramática para que contestaran si ellos 'sí' o 'no' han adquirido tales habilidades, mientras que el último guardaba la posibilidad de que indicaran que no les había servido para nada[62].

	Sí	**No**
72. Saber escribir diferentes tipos de texto (argumentativos, expositivos, etc.) de forma cohesionada		
74. Comprender mejor los textos		
76. Aprender mejor otros idiomas		
79. No me ha aportado nada		

[62] La formulación de este enunciado generó muchas dudas entre los alumnos investigados porque al principio no entendieron que decir 'sí' suponía que la gramática no les había aportado nada y que indicar 'no' significaba todo lo contrario: que sí les había servido su estudio (§ 5.7.2.2).

Tal y como se ha expuesto, la mayor parte del cuestionario la ocupan diversas afirmaciones sobre el tema en cuestión (71 ítems), la mayoría redactadas en forma personal, a partir de las cuales cada estudiante debía matizar bien su grado de acuerdo o desacuerdo con ellas, bien la frecuencia con la que realiza cierta actividad, marcando con una cruz la respuesta que más se acercara a sus sentimientos o a su situación real de aprendizaje. En los bloques 1, 3 y 4 se optó por la inclusión de elementos de tipo Likert con cinco niveles de respuesta —el modelo más utilizado y recomendado por los investigadores (Edwards, 1957; Henerson, Morris y Fitz-Gibbon, 1978; Likert, 1932; Tuckman, 1975)—; en cambio, en los bloques 2 y 5 se insertaron preguntas dicotómicas en las que los alumnos tan solo debían elegir entre 'sí' o 'no'.

Conviene destacar, por otro lado, que decidimos incluir tanto ítems favorables como desfavorables hacia el objeto de estudio a fin de que las respuestas de los alumnos no se hicieran al azar o de forma estereotipada —respondiendo siempre "Totalmente de acuerdo", por ejemplo— y se vieran obligados a leer bien cada uno de los enunciados. Evidentemente, una persona que tenga una actitud positiva hacia la enseñanza de la gramática no puede manifestar estar de acuerdo con ítems que sean desfavorables hacia ella y viceversa. Entre los enunciados desfavorables se encuentran los siguientes:

2. Estudiar gramática me genera ansiedad

5. No me siento motivado en clase de gramática

10. Estudio gramática porque es obligatorio para aprobar Lengua

51. Mis profesores no me han enseñado a estudiar gramática

79. No me ha aportada nada

Con todo, los enunciados favorables cuentan con una presencia mayor en el cuestionario debido a que estos son mejor comprendidos por los alumnos y, a la hora de asignarles un valor, resultan más claros para poder expresar si se está de acuerdo o no con ellos (Morales Vallejo, 2006).

Finalmente, cabe señalar que en todos los bloques se optó por introducir la opción "Otro" por si alguno de los participantes hubiese querido añadir algún dato que no figurara en el cuestionario y considerara relevante para nuestra investigación.

5.5.2.2.2. Análisis y tratamiento de los datos

Una vez completados los cuestionarios, las respuestas fueron almacenadas en el programa estadístico SPSS versión 23.0 como archivo de extensión sav, para poder ser tratados estadísticamente desde dicho programa y poder realizar los cálculos oportunos.

5.5.3. Entrevista personal

La entrevista se ha convertido, por razones metodológicas y técnicas[63], en la técnica de obtención de información más empleada en las distintas áreas del conocimiento para investigar la realidad social (Ander-Egg, 1993; Kvale, 2011). Como cabe esperar, existen muchas y variadas definiciones de esta estrategia (Albert, 2007; Corbetta, 2007; Massot, Dorio y Sabariego, 2009; Rodríguez, Gil y García, 1996; Rubin y Rubin, 1995; Ruiz Olabuénaga, 2012; Taylor y Bogdan, 2002; Valles, 2014), fruto de su larga historia; sin embargo, todas consideran, a grandes rasgos, que la entrevista consiste en un intercambio oral entre dos personas, entrevistador y entrevistado, que pretende alcanzar una mayor comprensión del objeto de estudio desde la perspectiva de la persona que es entrevistada.

La entrevista se utiliza, generalmente, para obtener información personalizada sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos (creencias, actitudes, opiniones, valores) de los informantes en relación a la situación que se está estudiando, la cual de otra manera no estaría

[63] La capacidad de profundizar en el conocimiento de las personas en tan solo un intercambio oral cara a cara entre entrevistador y entrevistado, la posibilidad de grabar íntegramente las entrevistas y la aparición de programas informáticos que facilitan su análisis cuantitativo una vez han sido transcritas son los principales motivos del uso creciente de la entrevista en las investigaciones sociales (Kvale, 2011).

al alcance del investigador (Acevedo y López, 2007; Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995; Rodríguez, Gil y García, 1996). En ella el entrevistador solicita información al entrevistado sobre un tema en concreto, este da su opinión con sus propias palabras y el entrevistador recoge e interpreta esa visión particular para comprender mejor sus conductas y sus pensamientos. Conviene subrayar que no se trata de un diálogo normal entre dos personas, sino de una conversación guiada en la que el entrevistador establece el tema y controla que su desarrollo responda a los fines cognitivos marcados por él (Corbetta, 2007). Con todo, esta técnica también cuenta con algunos inconvenientes, entre los que se encuentran las limitaciones de la memoria del entrevistado, su posible bloqueo o su intención de presentar una imagen irreal de sí mismo ante el entrevistador (Canales, 2006; Ruiz Olabuénaga, 2012).

La entrevista puede ser estructurada, semiestructurada o no estructurada dependiendo del diseño y del grado de planificación (Corbetta, 2007; Grinnell y Unrau, 2008; Hernández, Fernández y Baptista, 2010; Vargas, 2012). Ningún tipo de entrevista es mejor que otro. Su elección depende únicamente del propósito de la investigación y de la habilidad y experiencia del entrevistador.

- *Entrevistas estructuradas*

Las entrevistas estructuradas son aquellas en las que el entrevistador planifica previamente las preguntas, mayoritariamente cerradas, mediante un guion preestablecido, secuenciado y dirigido, lo que deja poca o ninguna posibilidad a los entrevistados de réplica o de salirse del guion. Este tipo de entrevista es útil cuando se desea alcanzar una alta objetividad, obtener el mismo tipo de información de cada participante o describir cuantitativamente una determinada situación social. No obstante, su falta de flexibilidad provoca que no se llegue a conocer lo suficiente el fenómeno estudiado.

❖ *Entrevistas semiestructuradas*

Estas entrevistas presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas debido a que parten de preguntas planeadas que se ajustan a los entrevistados y que pueden reformularse en el transcurso de la conversación. El entrevistador dispone de un guion que recoge los temas que desea tratar durante la entrevista, pero el orden en el que se abordarán los temas y la manera de formular las preguntas se deciden en el mismo momento en que se realiza la entrevista.

Desde luego, las entrevistas semiestructuradas son más ricas a la hora de obtener datos porque, a medida que los informantes hablan, el entrevistador puede ir introduciendo preguntas que no había contemplado, pedir aclaraciones a los entrevistados o profundizar en algún aspecto que considere necesario. Sin embargo, requieren a un entrevistador que esté lo suficientemente atento a las respuestas que vayan ofreciendo los informantes para introducir de forma natural en la conversación nuevos temas de interés para el estudio.

❖ *Entrevistas no estructuradas*

A diferencia de las anteriores, estas se realizan sin ningún guion previo. El entrevistador tan solo tiene claro el tema base de la conversación. La entrevista se va construyendo a medida que avanza con las respuestas que dan los sujetos y de los subtemas que van aflorando; de este modo, no habrá dos entrevistas iguales.

Este tipo de entrevista demanda una gran preparación del entrevistador para conducir entrevistas y un conocimiento elevado de la temática abordada. Su rol no solo implica obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas.

Para llevar a cabo una buena entrevista y que la información recogida sea útil en la investigación es imprescindible que el investigador tenga en cuenta las siguientes

recomendaciones ofrecidas por la mayoría de especialistas (Corbetta, 2007; Hernández, Fernández y Baptista, 2010; Kvale, 2011):

- Dar a conocer el propósito de la entrevista e informar acerca de la importancia de la participación del sujeto seleccionado.
- Concertar la entrevista por anticipado.
- Elegir el lugar adecuado para la realización, en el que el informante se sienta cómodo y no haya interferencias de ruido ni otras fuentes de distracción.
- Establecer un clima de confianza y apertura para facilitar la verbalización del entrevistado.
- Formular preguntas fáciles de comprender y nunca embarazosas.
- No expresar sus opiniones ni tampoco juzgar al entrevistado.
- Demostrar interés en las respuestas recibidas.
- Dar al entrevistado el tiempo suficiente para responder. No interrumpirlo.
- Dejar hablar y saber escuchar.
- Asegurar la confidencialidad de sus respuestas y garantizar su anonimato.
- Hacer registro inmediato, completo y veraz.

5.5.3.1. Objetivos de la entrevista

El uso de esta técnica en nuestro estudio viene motivado por la posibilidad de conocer la opinión de los informantes de primera mano, de una forma mucho más cercana y directa, en la que es más difícil engañar o tratar de ser otra persona. Con ella pretendíamos saber, por un lado, lo que les había parecido participar en la investigación y si en alguna ocasión anterior sus profesores, ya fueran de Lengua o de otras asignaturas, se habían interesado por sus opiniones acerca de la metodología empleada en las clases o de las actividades propuestas, y, por otro, indagar un poco más sobre su motivación en las clases de Lengua

—qué han echado en falta para estar más motivados ellos o sus compañeros— y sobre el pensamiento de sus padres respecto a aprender gramática en la escuela. Asimismo, se les pedía que compararan las clases de ciencias con las de gramática con el fin de averiguar cuáles les entretienen más y qué actividades o técnicas de trabajo transferirían de unas a otras.

5.5.3.2. Guion de entrevista

Para no dejar de plantear unas preguntas muy concretas al término de la investigación y dada nuestra inexperiencia en realizar entrevistas, elaboramos un guion de entrevista para focalizar la conversación en torno a unas cuestiones muy precisas, aunque quedaba abierta la posibilidad de incluir nuevos temas y preguntas al hilo de las respuestas de los alumnos. Es, por esta razón, que nuestra entrevista se identifica con la entrevista que normalmente se denomina semiestructurada. El guion de entrevista puede consultarse en el ANEXO IV.

5.5.4. Hoja de actividades "Todo son relativos"

La detectada falta de motivación y predisposición de los alumnos hacia el estudio de la gramática, así como también el bajo nivel curricular y la desidia que manifiesta gran parte del alumnado de Secundaria en las clases de Lengua, nos impulsaron a desarrollar y proponer a los alumnos participantes en esta investigación la realización de un conjunto de actividades gramaticales de orientación reflexiva a fin de descubrir si verdaderamente este tipo de ejercicios, aparte de desarrollar la competencia metalingüística (§ 2.4.4), favorece la desaparición de las percepciones negativas que se documentan hacia la asignatura de Lengua Castellana y Literatura y, en consecuencia, aumenta el interés por el estudio de la gramática de la propia lengua. Como numerosos estudiosos han defendido (Bosque, 2004, 2014, 2015a 2015a, 2015b; Camps y Zayas, 2006; Fontich, 2011, 2013; Milian y Camps, 2006; Zayas, 2006), la reflexión sobre la lengua promueve una participación activa de los estudiantes, lo

que conlleva que se sientan más autónomos y capaces de generar su propio conocimiento, y esto hace que aumente su motivación e implicación en las tareas que se les propongan y mejore su rendimiento escolar. Sin embargo, para poder corroborar esta afirmación, se vuelve imprescindible preguntar directamente a los interesados, a aquellos a los que van dirigidas tales actividades, que no son otros que nuestros alumnos.

La hoja de actividades que se diseñó específicamente para esta investigación propone un breve repaso sobre las oraciones de relativo, contenido trabajado durante la Educación Secundaria. En los siguientes subapartados se justifica su elección, se detallan los objetivos de la prueba y se describen los ejercicios que fueron planteados.

5.5.4.1. Objetivos de la hoja de actividades

La creación de nuestra hoja de actividades sobre las oraciones de relativo no tenía otra intención que delimitar los conocimientos de los alumnos participantes sobre las mismas y su capacidad para resolver unas actividades que requieren una implicación mayor que las que conllevan los ejercicios de corte mecanicista. Las oraciones de relativo constituyen un aprendizaje ineludible en la Educación Secundaria Obligatoria y son trabajadas intensamente por los alumnos de Secundaria desde el tercer curso de ESO[64] (BOE, 2007a), tiempo más que suficiente tanto para haber aprendido su funcionamiento —si el método tradicional de enseñanza de la gramática lo consigue (§ 2.2)— como para ser capaces de establecer comparaciones entre nuestras actividades de orientación reflexiva y las realizadas habitualmente por ellos en clase, y emitir un juicio final sobre el grado de dificultad detectado, por un lado, y el nivel de utilidad y de satisfacción hacia los ejercicios, por otro.

[64] Con la implantación de la LOMCE la enseñanza de las oraciones compuestas —sustantivas, adjetivas y adverbiales— queda relegada al último curso de la enseñanza secundaria obligatoria (BOE, 2015a, 2015c).

El interés de trabajar con oraciones subordinadas de relativo reside en que sirven para desarrollar en el alumno las nociones de razonamiento estructural complejo, de jerarquía y de relaciones a distancia, conocimientos esenciales que deben adquirir pues se espera que sean aplicados por ellos en la comprensión y generación de textos. La gramática oracional, al compartir con la gramática del texto los mismos mecanismos de composicionalidad, recursividad, jerarquía interna, recurrencia en las estructuras y patrones, y de presencia de relaciones de dependencia a distancia tanto de tipo estructural como semántica, permite poner en práctica todos estos conocimientos en un nivel más accesible para el discente que el texto, como es la oración o constituyentes intermedios (Cuetos, 1990; Hillocks, 1986; Leonetti, 2014; Strong, 1986). De esta manera, una vez que el estudiante domine la noción de recursividad o de inclusión y sea capaz de verlas en secuencias mínimas, le resultará más fácil aplicar estas mismas nociones a construcciones discursivas mayores, donde no son tan evidentes.

Trabajar con estas construcciones es, sin duda, una buena forma de ayudar al alumno a percatarse de la complejidad estructural inherente a la gramática. Las oraciones de relativo requieren trabajar normalmente con contextos oracionales e incluso con la conformación de situaciones, lo cual supone un contexto discursivo más amplio en la medida en la que una situación o estado de cosas se describe, se construye, a partir de un conjunto de proposiciones. Esto sucede, por citar un supuesto bien conocido, cuando se trata de diferenciar las oraciones de relativo especificativas de las explicativas. El estudiante se ve, además, obligado a reflexionar sobre las variaciones en el significado, lo cual contribuye a mejorar también su comprensión lectora.

Nuestra propuesta didáctica ofrece una alternativa metodológica para enseñar el funcionamiento de las oraciones de relativo que busca mejorar el razonamiento gramatical de los alumnos y aumentar el interés de los estudiantes hacia el estudio de gramática

proponiendo distintas actividades de reflexión que requieren una fuerte implicación por parte del alumnado y el desarrollo de actitudes indagadoras para lograr su resolución. *A priori* consideramos que los alumnos se verán con serias dificultades para resolver los ejercicios porque no están acostumbrados al tipo de planteamiento que les vamos a proponer. En cuanto al fomento de actitudes positivas hacia las cuestiones gramaticales, en el capítulo 6 descubriremos si nuestra propuesta didáctica logra promoverlas o no.

A continuación explicamos los ejercicios que fueron diseñados y las destrezas gramaticales que se querían evaluar en cada uno de ellos.

5.5.4.2. Diseño de la hoja de actividades: estructura y tipos de preguntas

La hoja de actividades sobre las oraciones de relativo, que puede consultarse en el ANEXO III, consta de un breve repaso teórico acerca de este tipo de subordinadas que en determinados momentos se ve interrumpido por la aparición de diversas preguntas, concretamente 8, sobre el tema en cuestión. Decidimos incluir teoría sobre el contenido que se iba a trabajar no solo para refrescar la memoria de los alumnos respecto a este tema ya estudiado por ellos, sino también para que todos nuestros participantes, independientemente de su nivel de partida, tuvieran a mano un soporte teórico y dispusieran de las mismas oportunidades para responder cada una de las preguntas. Por otra parte, queríamos demostrarles que es posible aprender gramática sin tener que emplear la memoria, ya que toda la explicación teórica sobre las relativas la tenían ante sus ojos. Para realizar las actividades bastaba con comprender y razonar.

Las diversas preguntas sobre las oraciones de relativo fueron formuladas como problemas con una incógnita, cuya resolución requerían del estudiante el uso de las siguientes habilidades: la capacidad de organización y de manejo de la información, la capacidad de abstracción, la capacidad para establecer generalizaciones a partir de fenómenos particulares,

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. Esta forma de proceder, por inducción —como en el método científico—, no es la habitual, pero precisamente se buscaba que los estudiantes fueran capaces de formular generalizaciones sobre la gramática de las oraciones de relativo por sí mismos a partir de preguntas guiadas: el alumno tenía que formular una hipótesis y verificar si era correcta proponiendo ejemplos que la rebatieran o la confirmaran.

En nuestra hoja de actividades optamos por la combinación de preguntas abiertas y preguntas cerradas de respuesta múltiple porque, mientras que las preguntas cerradas dan al alumno la oportunidad de escoger una (o varias) respuesta(s) de entre un cierto número de opciones y, por tanto, requieren de un menor esfuerzo cognitivo por su parte, las preguntas abiertas no limitan las respuestas del sujeto y permiten que este desarrolle sus ideas (Corral, 2010; Hernández, Fernández y Baptista, 2010). De este modo, en las preguntas abiertas —1.b, 2.b, 4, 6, 7 y 8—, el discente, al no disponer de respuestas posibles, debía contestar lo que creyera conveniente, una información que era valiosísima para nosotros, dado que así podríamos conocer con exactitud el conocimiento gramatical de cada alumno para evaluar el método tradicional de enseñanza de la gramática. Por el contrario, en las preguntas cerradas de selección múltiple —1.a, 2.a, 3.a, 3.b y 5—, 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)— porque «coarta la capacidad expositiva del alumno» y «restringe su creatividad» (p. 12), 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» (p. 15). 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.

A modo de conclusión, queremos resaltar que decidimos construir una hoja de actividades breve en la medida de lo posible, que podía ser contestada en una hora aproximadamente, para no producir fatiga y rechazo en nuestros participantes, puesto que una más extensa conllevaría el riesgo de no ser realizada con la reflexión que se exige. Además, consideramos que con las preguntas escogidas obtendríamos información suficiente sobre el nivel gramatical de los alumnos y, lo más importante, su opinión hacia ellas.

5.6. Compromiso ético en la investigación

Apuntan acertadamente Tójar y Serrano (2000) que cualquier actividad de investigación en la que participan seres humanos plantea ciertos dilemas sobre lo éticamente correcto o incorrecto de determinadas actuaciones, aunque en el ámbito de la educación, donde trabajan e investigan profesionales con perspectivas teóricas y metodológicas variadas y se pretende obtener información sobre las personas implicadas (el profesorado, el alumnado, sus familias…) o sus contextos y circunstancias, este conflicto ético aumenta. Este hecho exige cuidar tanto los modos por los cuales tenemos acceso a la información como la interpretación que de ella hacemos y el uso público que le damos, y justifica la defensa de unos principios éticos que deben defenderse siempre por encima de cualquier interés investigador.

Siguiendo las recomendaciones que aparecen en trabajos que versan sobre la ética en investigaciones con seres humanos en general (Israel y Hay, 2006; Sales y Folkman, 2000) y en contextos educativos en particular (Buendía y Berrocal, 2001; Sandín, 2003; Sañudo,

2006), las personas que han consentido participar en esta investigación lo han hecho de forma voluntaria y han estado en todo momento informadas tanto del propósito como del uso que se va a hacer de los resultados de la misma. Por otro lado, durante todo el proceso se hizo hincapié en la importancia que tenía la sinceridad de las respuestas y se recalcó su libertad a la hora de escribir y responder, pues estaba garantizada la confidencialidad de la información obtenida y el anonimato de los participantes.

5.7. Fases del trabajo de campo

Una vez finalizada la fase de preparación de la investigación con la revisión de la bibliografía relacionada con el tema objeto de estudio (cf. capítulos 2, 3 y 4), la selección de los participantes (§ 5.4) y la construcción de los instrumentos de recogida de información (§ 5.5), llega el momento crucial del estudio: el trabajo de campo. En efecto, el trabajo de campo constituye la etapa más importante de toda la investigación porque, dependiendo de cómo realice el estudioso su entrada en él y de sus habilidades como investigador, se obtendrá toda la información que se requiere de los participantes o no (Rodríguez, Gil y García, 1996).

A continuación procuramos ofrecer una descripción pormenorizada de los pasos que dimos en cada una de las tres fases en que se ha dividido nuestro trabajo de campo. Estas fases son: i) acceso al campo; ii) recogida de datos y iii) salida del campo.

5.7.1. Primera fase: acceso al campo

Numerosos investigadores como, por ejemplo, García Jiménez (1994), Rockwell (2009) o Rodríguez, Gil y García (1996) han alertado de la trascendental importancia que tiene el acceso al campo en una investigación. Aunque en un primer momento supone simplemente conseguir un permiso que facilita la entrada a una escuela o una clase para

poder realizar el estudio, más tarde llega a significar la posibilidad de recoger un tipo de información que los participantes solo proporcionan a aquellos en quienes confían. En este sentido, debería entenderse el acceso al campo como un proceso permanente que se inicia el primer día en que el investigador pone el pie en el escenario objeto de investigación (el centro educativo, el aula, etc.) y que termina al finalizar el estudio.

Innegablemente, el momento más difícil de todo el trabajo de investigación es entrar por primera vez en el campo y saber qué hacer en ese momento. Flick (2007) aconseja que nos situemos a mitad de camino entre la extrañeza y la familiaridad, ya que la familiaridad con el objeto de estudio nos situará como alguien no totalmente ajeno al campo sino en una zona de proximidad y conocimiento. Por su parte, Stake (1999) sugiere que seamos lo menos intrusivos posible, aun sabiendo que nuestra presencia implica a la fuerza cierta intromisión en la vida privada de los participantes.

La toma de contacto inicial con nuestros informantes tuvo lugar en el mes de marzo de 2016, después de haber explicado al Jefe de Estudios del centro elegido ―el centro en el que imparto docencia― el propósito de la investigación y haber conseguido la autorización para llevarla a cabo en los cuatro grupos de 4º de ESO. Asimismo, los profesores que impartían clase a los alumnos implicados fueron informados del estudio y se pidió su colaboración para poder utilizar algunas de sus horas. Afortunadamente, todos manifestaron su deseo de ayudarme y de prestarme las clases que necesitara.

El primer encuentro con los alumnos no se hizo esperar. Tan solo seis días después de la fructífera reunión, celebrada el 3 de marzo, visité las cuatro clases de 4º de ESO, me presenté como investigadora ―no como profesora del colegio porque ya me conocían desde septiembre― e informé a los estudiantes de la investigación que llevaba entre manos (objetivos y pruebas que tendrían que realizar), así como también del tratamiento confidencial que tendrían sus respuestas. Tras comunicar al final que la participación tenía

carácter voluntario, pues mi intención era que aquel que quisiera cooperar lo hiciera porque de verdad lo sentía y no porque se encontrara obligado, muchos más alumnos de los que esperábamos se mostraron receptivos y dispuestos a colaborar en el estudio —finalmente se animaron 61 de un total de 104 estudiantes (cf. Tabla 2, § 5.4)—. De este modo, el deseo de llevar a cabo la investigación ya era posible pues habíamos logrado reunir una interesante muestra de informantes.

5.7.2. Segunda fase: recogida de datos

Una vez que la investigación fue presentada y estaban identificados los alumnos participantes en cada clase, dio comienzo la segunda fase del trabajo de campo, la de recogida de datos, la cual engloba todas las tareas que realiza el investigador con los participantes con el fin de obtener la información necesaria para producir un buen estudio cualitativo (Rodríguez, Gil y García, 1996). De todas las fases del trabajo de campo, esta es la más larga porque se trata de una etapa que «requiere tiempo y perseverancia para conseguir los datos en cantidad y calidad suficientes» (Icart, Fuentelsaz y Pulpón, 2006, p. 30). Además, en esta fase es más que probable que se rediseñe el trabajo o se modifiquen las técnicas de obtención de información para adecuarse a los sujetos que finalmente participan, al tiempo establecido o a las respuestas que se vayan recibiendo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Disponer de la autorización del centro para ingresar en las aulas y la aceptación del alumnado para participar no asegura que la investigación vaya a llevarse a cabo con normalidad y de forma exitosa. Tal y como indica la mayoría de especialistas (Icart, Fuentelsaz y Pulpón, 2006; Martínez González, 2007; Martínez Rodríguez, 2011; Rodríguez, Gil y García, 1996; Stake, 1999), depende de las habilidades sociales del investigador que los estudiantes proporcionen la información deseada y, más aún, que mantengan su compromiso

de participar en ella hasta el final[65]. Por tal motivo, es preciso que el investigador se presente como un individuo sincero, amable, cercano, respetuoso y sensible, que espera verdaderamente aprender algo con sus intervenciones para mejorar una determinada práctica escolar. Todo ello hace que los participantes se sientan seguros, relajados y participativos ante un investigador que se muestra dispuesto a escuchar, además de considerarse valiosos por ser los poseedores de la información que se busca.

Siguiendo estos consejos, iniciamos la fase de recogida de datos en los grupos de alumnos previstos. Antes de comenzar a administrar las pruebas, planificamos el proceso de recolección de información (fecha, procedimiento y duración de cada prueba) y se lo comunicamos a los participantes para que no les pillara desprevenidos. En la elaboración de este *planning* colaboraron también los profesores de los alumnos implicados porque tenían que comunicarnos los días en los que era imposible entrar en su clase por tener fijado con anterioridad algún examen o prevista alguna actividad especial. En la Tabla 4 se muestra el orden de aplicación de cada instrumento, su duración, el lugar y la fecha en que se realizó en cada grupo.

Tabla 4

Planificación del proceso de recogida de datos

Orden	Prueba	4º A	4º B	4º C	4º D
1º	**Historia de vida**	Desde el miércoles 9 de marzo hasta el lunes 14 de marzo (en casa)	Desde el miércoles 9 de marzo hasta el lunes 14 de marzo (en casa)	Desde el miércoles 9 de marzo hasta el martes 15 de marzo (en casa)	Desde el miércoles 9 de marzo hasta el martes 15 de marzo (en casa)
2º	**Cuestionario**	Martes 15 de marzo 16.30-17.30	Martes 15 de marzo 15.30-16.30	Miércoles 16 de marzo 13.30-14.30	Miércoles 16 de marzo 10.00-11.00

[65] Rodríguez, Gil y García (1996) afirman que en algunos casos es más fácil conseguir la colaboración de los participantes ofreciéndoles algo a cambio de la información obtenida: participar en actividades del centro, informarles periódicamente sobre los progresos del trabajo, etc.

		(en clase)	(en clase)	(en clase)	(en clase)
3º	**Hoja de actividades**	Lunes 4 de abril 16.30-17.30 (Sala de Informática)	Lunes 4 de abril 11.30-12.30 (Sala de Informática)	Lunes 4 de abril 8.00-9.00 (Sala de Informática)	Lunes 4 de abril 8.00-9.00 (Sala de Informática)
4º	**Entrevista**	Jueves 21 de abril 11.30-12.30 (Sala de tutorías)	Lunes 25 de abril 8.00-9.00 (Sala de tutorías)	Miércoles 20 de abril 13.30-14.30 (Sala de tutorías)	Miércoles 20 de abril 9.00-10.00 (Sala de tutorías)

Salvo algún contratiempo que acaeció, y que más adelante abordaremos, este calendario se respetó desde el inicio hasta el final de la investigación dado que esas horas se correspondían con mis horas libres —las únicas en las que era posible que yo pudiera realizar el estudio— y, además, porque cualquier alteración hubiese supuesto un retraso tanto en nuestra investigación como en la programación de los profesores. Sin embargo, la imposición de este horario a los estudiantes afectó en cierta medida a la calidad de las informaciones, ya que en determinadas horas (especialmente de 8.00 a 9.00 y de 15.30 a 16.30) estos se encontraban cansados o con muy pocas ganas de participar y ofrecieron respuestas demasiado vagas e imprecisas. Con todo, cabe reconocer que la información recabada es muy valiosa y ha resultado útil y suficiente para poder profundizar en el fenómeno objeto de estudio y establecer importantes conclusiones (§ 7.1).

Aunque se iba a respetar la identidad de los participantes y estaba garantizado su anonimato, con vistas a relacionar al final de la investigación las respuestas de cada alumno en las diferentes pruebas, era preciso establecer un sistema de identificación que permitiera realizar el seguimiento de los estudiantes a lo largo del estudio. Este sistema de identificación consistía en crear un código por alumno, el cual estaría formado por su número de clase, seguido de la letra del curso de 4º en el que se encontrara, por ejemplo 5A, 10B…, un código que verdaderamente era fácil de recordar por cada uno. Este sistema fue comunicado a los

participantes el día de la primera prueba para que lo pusieran en práctica desde el primer instrumento.

A continuación describimos cómo se llevó a cabo la realización de cada una de las pruebas.

5.7.2.1. Prueba 1: Historia de vida sobre la asignatura de Lengua

La primera prueba a la que se tuvieron que enfrentar los participantes consistía en redactar una historia de vida sobre sus experiencias en las clases de Lengua, desde la educación primaria hasta el último año de la Educación Secundaria Obligatoria, curso en el que se encontraban. Dicha redacción debía hacerse necesariamente antes de la segunda prueba, el cuestionario, para evitar así que quedaran contaminados con los enunciados que hallarían después en él y, a ser posible, en sus casas para asegurarnos de que cada alumno, en la tranquilidad del hogar, se centraba en responder su propia historia de vida en vez de fijarse en la de los demás y disponía del tiempo que necesitara para escribirla.

Desde el primer momento se animó a los alumnos para que escribieran con la mayor sinceridad posible sobre lo que de verdad habían sentido en las clases de Lengua, pues en ningún momento se les iba a juzgar por la opinión que manifestaran. No obstante, también se les advirtió de que todo aquel testimonio que no fuera respetuoso —en el sentido más amplio de esta palabra: con los profesores o los compañeros de clase, con el vocabulario empleado, etc.— se eliminaría y no entraría a formar parte del trabajo de investigación, como ha sido el caso de algunos de ellos, cuya supresión se notifica mediante "[…]".

La historia de vida tenía que completarse a través de un formulario de Google en el que se incluyeron las preguntas que debían ser respondidas (cf. ANEXO I, § 5.5.1.2) y al que se podía acceder a través de la página web milibretadelengua.es, creada por la investigadora.

Finalmente, sesenta y cuatro historias de vida fueron recibidas. En la Tabla 5 aparece el desglose por clases.

Tabla 5

Número de historias de vida redactadas por cada clase

Grupo	4º ESO A	4º ESO B	4º ESO C	4º ESO D	TOTAL
Nº historias de vida	18	21	20	5	**64**

5.7.2.2. Prueba 2: Cuestionario

Para la contestación del cuestionario tan solo se necesitaba una sesión por grupo y podía ser respondido de forma individual en la propia clase. Antes de empezar, se indicó a los alumnos el tipo de preguntas que contenía y la manera correcta de contestarlas (cf. ANEXO II, § 5.5.2.2.1).

Durante el desarrollo de la prueba no se detectó ninguna anomalía, parecía que los estudiantes habían entendido los diferentes enunciados y cómo se debía indicar la opinión personal. Sin embargo, una vez realizado el tratamiento de los datos, nos percatamos de que la formulación del ítem 79 "No me ha aportado nada", inserto en el bloque 5 *Valoración de la gramática aprendida en la escuela* (cf. ANEXO II), había generado muchas dudas entre los participantes. Muchos de ellos, después de afirmar que la gramática les había servido para saber escribir mejor o comprender mejor los textos, también afirmaban que no les había servido para nada ―indicaron con un 'sí' que no les había aportado nada―, prueba evidente de que no entendieron que decir 'sí' en ese enunciado suponía estar de acuerdo con el mismo, esto es, que la gramática efectivamente no les había aportado nada y que indicar 'no' significaba todo lo contrario: que sí les había servido su estudio. Por ello, tuvimos que

regresar a las aulas días después para contactar con los alumnos que se habían confundido y explicarles el error.

En la Tabla 6 indicamos los alumnos que contestaron el cuestionario en cada grupo.

Tabla 6

Número de cuestionarios respondidos por cada clase

Grupo	4º ESO A	4º ESO B	4º ESO C	4º ESO D	TOTAL
Nº cuestionarios	17	21	20	3	**61**

5.7.2.3. Prueba 3: Hoja de actividades

Para poder resolver la hoja de actividades sobre las oraciones de relativo, que se encontraba reproducida en un formulario de Google, tuvimos que desplazarnos a la sala de Informática del colegio y, una vez allí, acceder a ella a través de la página web milibretadelengua.es. Esta hoja de actividades tenía que ser resuelta en una hora de forma individual, aunque, pasada media hora y teniendo en cuenta que este tipo de actividades no son habituales en las clases de Lengua y podían resultar complejas, se dio la posibilidad a todo aquel que lo necesitara de recurrir a un compañero, solo uno, para pedirle ayuda sobre algún ejercicio, teniendo que especificar al final del formulario el código del compañero ayudante y el número de actividad en la que se había prestado la colaboración.

Pese a que se recalcó en infinidad de ocasiones que esta prueba no iba a ser calificada ni tampoco afectaría a su nota final en la materia de Lengua si no conseguían hacerla bien, el desinterés de los estudiantes reinó durante la realización de esta tercera prueba, como lo refleja el bajo número de hojas de actividades entregadas, que no completadas.

En la Tabla 7 se especifica el número de hojas de actividades que se recibieron por cada clase.

Tabla 7

Número de hojas de actividades entregadas por cada clase

Grupo	4º ESO A	4º ESO B	4º ESO C	4º ESO D	TOTAL
Nº hojas de actividades	8	12	18	2	**40**

Cuando se les preguntó acerca de su escasa motivación por realizar esta prueba, sus respuestas fueron las esperadas: "no tengo ganas de pensar", "son ejercicios muy difíciles", "no sé cuál es la respuesta correcta", "nunca me han planteado actividades de este tipo", "me doy cuenta de que necesito estudiar más sintaxis", etc. Estas circunstancias —bien por las pocas ganas de resolver las actividades, bien por desconocimiento— nos impidieron recoger una cantidad respetable de respuestas para valorar debidamente los errores y aciertos de nuestra propuesta didáctica, pero aportaron abundante información sobre su actitud ante la asignatura de Lengua, principal objeto de estudio de esta investigación.

5.7.2.4. Prueba 4: Entrevista personal

La entrevista personal se reservó para el final porque, aparte de querer plantearles las preguntas incluidas en el guion de entrevista (cf. ANEXO IV, § 5.5.3.2), pretendíamos aprovechar ese momento íntimo con cada participante para saber su opinión sincera sobre nuestra investigación y aclarar con ellos algún dato llamativo que nos hubieran ofrecido en las anteriores pruebas. Se decidió que sus respuestas no fueron grabadas en ningún soporte de audio para que los alumnos no se mostraran reticentes a hablar, por lo que la manera de recoger la contestación de cada informante fue la transcripción simultánea en un procesador de textos.

Como cabe suponer, esta decisión tuvo sus ventajas, pero también sus inconvenientes. Al transcribir la entrevista en el mismo momento en que se estaba desarrollando, los alumnos

entrevistados podían leerla y corroborar que lo escrito se ajustaba a lo que ellos realmente habían querido dar a entender. No obstante, esta forma de actuar requería mucho tiempo y en la hora establecida para cada grupo no era posible entrevistar y registrar a la vez las entrevistas de todos los alumnos. Por ello, solo se pudo respetar este procedimiento con los tres informantes de 4º ESO D y con doce de 4º ESO C, los que dio tiempo a entrevistar en una hora. Al resto de participantes se les entregó en una hoja las preguntas de la entrevista para que las respondieran sobre el papel y posteriormente las transcribimos. En la Tabla 8 especificamos el número de alumnos que fue entrevistado en cada clase.

Tabla 8

Número de entrevistas realizadas por cada clase

Grupo	4º ESO A	4º ESO B	4º ESO C	4º ESO D	TOTAL
Nº entrevistas	17	21	20	3	**61**

Como se ha podido observar a lo largo de estos subapartados, el número de alumnos participantes fluctuó de una prueba a otra. Este hecho, más que representar las bajas que se produjeron, pone en evidencia una vez más la falta de interés que tienen los participantes por el estudio de la lengua.

5.7.3. Tercera fase: salida del campo

Todo trabajo de campo tiene un principio y un final. La mayoría de veces el momento de dejar el escenario investigado viene definido desde el comienzo, desde la fase de preparación del proyecto de investigación, pero en otras ocasiones se produce cuando ya se conoce suficientemente la realidad objeto de estudio, cuando los datos ya no aportan más información relevante y se va orientando gradualmente todo el esfuerzo hacia el análisis de la misma, o cuando surge algún problema en el terreno. De una forma u otra, lo importante es

que después del tiempo transcurrido se haya alcanzado una nueva comprensión del fenómeno que se quería estudiar (Téllez, 2007), aunque el investigador sienta que «queda una persona más por entrevistar, una hebra suelta por atar, un área más por abordar» (Taylor y Bogdan, 2002, p. 90).

Estudiosos como Taylor y Bogdan (2002) recomiendan que la salida del campo no se haga de manera brusca porque ese comportamiento puede ofender a quienes se ha estudiado, que quedan con la sensación de haber sido usados y traicionados. Lo más apropiado es, por el contrario, ir avisándoles de que la investigación llega a su fin, agradecer su tiempo y dejar la puerta abierta a futuras colaboraciones.

Mi salida del campo se hizo una vez que se realizaron todas las pruebas, como se les había informado al principio de la investigación, aunque realmente me hubiese gustado disponer de más tiempo y de más colaboradores para realizar una indagación mucho más exhaustiva. El día de la despedida quise destacar el valor que tenía para mí su ayuda desinteresada y, como muestra de gratitud, decidí entregar a cada alumno una piruleta con el fin de endulzar los posibles momentos “amargos” que hubieran vivido durante la investigación.

Capítulo 6.

Presentación y análisis de los resultados

Una vez recogidos todos los datos a través de las diversas técnicas que se han utilizado en esta investigación, llega el momento de proceder a su clasificación y categorización para que el análisis que se efectúe sobre ellos, cuantitativo o cualitativo dependiendo de la información obtenida, sea mucho más comprensible y así podamos describir, interpretar y explicar nuestro objeto de estudio (Rodríguez, Gil y García, 1996). Presentaremos los resultados agrupados según el tipo de técnica empleada en la recogida de información y respetando el orden de aplicación, por lo que primero aparecerán los testimonios recogidos en las historias de vida; en segundo lugar, las respuestas ofrecidas en los cuestionarios; a continuación, la opinión de los alumnos acerca de la hoja de actividades propuesta y, finalmente, el análisis de las entrevistas.

En los próximos epígrafes la presentación de los datos cualitativos, es decir, aquellos que provienen de las historias de vida y de las entrevistas, se realizará en forma de narración, exponiendo en primer lugar un razonamiento derivado de los relatos de los participantes e ilustrándolo a continuación con fragmentos suyos[66] para no alterar el material recopilado y transmitir a los lectores de la forma más fiel posible las situaciones estudiadas (Corbetta, 2007). Por el contrario, los datos cuantitativos, los procedentes de los cuestionarios y de las hojas de actividades, serán presentados a través de tablas o figuras y en forma numérica.

[66] Todos los testimonios de los participantes han sufrido un proceso de corrección ortográfica y de estilo por no ser esta cuestión el objeto de estudio de esta investigación.

6.1. Datos recogidos en las historias de vida

La primera prueba que debían realizar los participantes de nuestra investigación consistía en redactar una historia de vida personal sobre la asignatura de Lengua (§ 5.5.1, § 5.7.2.1). Para facilitarles la labor, les propusimos tres preguntas a las que debían responder bien por separado, bien en un único texto. Esas cuestiones que tenían que estar contempladas en sus historias de vida eran las siguientes:

> 1. Relata tus vivencias, tanto positivas como negativas, en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, desde Primaria hasta el curso en el que te encuentras. Puedes considerar en tu redacción los siguientes aspectos: comportamiento y formación del profesor, relación con el profesor y con los compañeros, clima de la clase, actividades realizadas, sentimientos desarrollados, anécdotas vividas…
>
> 2. Trata de recordar ahora las clases dedicadas a la enseñanza de la gramática (morfología y sintaxis). ¿Qué se hacía en ellas? ¿Qué te parecían?
>
> 3. ¿Cómo relacionas estas experiencias con la actitud, positiva o negativa, que has desarrollado hacia la gramática?

La historia de vida debía ser redactada con la mayor sinceridad posible, pues necesitábamos su testimonio acerca de cómo transcurre la enseñanza de la lengua en general y de la gramática en particular para comprender las actitudes que han desarrollado hacia la asignatura. La sinceridad es absolutamente compatible con el respeto, de ahí que se avisara a los alumnos en multitud de ocasiones de que el contenido inapropiado no vería la luz.

Una vez cumplido el plazo de entrega de las historias de vida a través del formulario de Google instalado en la página web milibretadelengua.es, nos encontramos con las respuestas de 64 personas. Evidentemente, unas habían redactado sus historias de vida con más minuciosidad que otras; sin embargo, tras leerlas varias veces y eliminar los comentarios desafortunados hacia profesores o compañeros, pudimos identificar varios temas recurrentes

en ellas, lo que nos ha permitido definir categorías para llevar a cabo un análisis de contenido mucho más profundo e ilustrativo de los factores que han ejercido una influencia notable en las actitudes de nuestros participantes hacia el estudio de la gramática. A continuación especificamos las seis categorías que hemos establecido:

- *Metodología de enseñanza gramatical*
- *Relación profesor-alumno*
- *Utilidad de la gramática*
- *Rendimiento escolar*
- *Intereses personales*
- *Clima de aula*

En los siguientes subapartados desarrollamos cada una de estas categorías y emprendemos su análisis aportando simultáneamente, para justificarlo, las respuestas dadas por los estudiantes.

6.1.1. Metodología de enseñanza gramatical

La metodología de enseñanza gramatical descrita por los alumnos en sus historias de vida se identifica con el método tradicional de enseñanza de la gramática que fue explicado en el § 2.2. Los estudiantes relatan de forma magistral en qué consiste:

> «En mis clases, si no recuerdo mal, se explicaba una frase de sintaxis en la pizarra y después nos mandaban un montón de ejercicios para hacer, respecto a la morfología, era más de lo mismo, nos decía cómo se hacía con una palabra y después lo repetíamos una y otra vez, y a la hora de corregir, el profesor recogía las libretas y las corregía él» (17D)

> «En las clases el profesor explicaba y mandaba muchas frases y palabras para analizar, luego las corregíamos y así todo el rato» (4D)

«En esas clases antes y ahora lo que hemos hecho ha sido que nos expliquen cómo es cada tipo de frase, cómo distinguirlas y nos ponen a hacer frases a lo loco» (27C)

«Creo recordar que empezamos analizando palabras simples como sustantivos y adjetivos morfológicamente, y la verdad… no me gustaba nada de nada, porque para poder sacar buena nota memorizabas todo y luego lo escupías todo» (12B)

«El profesor corregía frases en la pizarra y las explicaba a la par mientras nosotros copiábamos y otras veces se mandan para casa como 20 frases, se hacen y las corregimos nosotras en clase» (11D)

«Empezamos con unas clases sencillas de oraciones simples hasta llegar a las compuestas (subordinadas, coordinadas,…). Nos explican la estructura, cómo las identificamos, etc., hasta que acabamos haciendo, en todo este tiempo, unas 400 frases y oraciones» (16A)

«En las clases de este tipo lo típico es que el profesor te dicta frases para analizar y luego van saliendo los alumnos a la pizarra para corregirlas» (2B)

«Hacíamos y hacemos muchísimas frases de todo tipo y nos hacen salir a la pizarra para que las corrijamos y veamos nuestros fallos» (7D)

«Se hacían frases y salías a la pizarra» (6A)

«Se mandaban frases, tú las hacías y luego las corregías» (11A)

«Lo que hacíamos era que el profesor ponía unas oraciones en la pizarra y se iban analizando y corrigiendo» (21A)

«Preguntar verbos y mandar frases y corregirlas» (13A)

«En cuanto a morfología, los ejercicios que solíamos hacer consistían en: nos daban una palabra (niño) y teníamos que separar esa palabra en lexema y morfemas (niñ-lex, o-morfema flexivo)» (6B)

Como se desprende de sus palabras, el profesor es quien juega un papel predominante en las clases, pues es el encargado de explicar los contenidos a los alumnos y de enseñar el procedimiento "correcto" de análisis, mientras que ellos tan solo deben reproducir "lo aprendido" y repetirlo hasta la saciedad para asimilar los conceptos. Para la mayoría, este no es el mejor método para aprender gramática ni tampoco el que logrará desplegar en ellos una actitud positiva hacia la materia, entre otras razones, porque es demasiado aburrido y monótono.

> «Si vemos las clases de otros años de sintaxis, creo que siempre ha sido lo mismo, también este año, la primera clase explican en la pizarra todo y los demás días a hacer oraciones, analizarlas» (24B)
>
> «Analizar frases sintáctica y morfológicamente creo que es una buena forma de aprender a analizar, pero a veces se hace un poco aburrido» (11C)
>
> «Para mí las clases de Lengua a lo largo de mi vida han sido muy aburridas, es decir, ningún profesor ha hecho nada especial en esta asignatura. Estas clases han sido muy monótonas y aburridas» (4C)
>
> «Para mí ha sido negativa ya que solo nos dictan frases, las hacemos y corregimos y eso aburre mucho a un estudiante y más si es a última hora después de una larga mañana» (27C)
>
> «En estas clases nos dedicábamos a atender una breve explicación para luego realizar muchas frases distintas que luego corregíamos en la pizarra, me parecía un gran aburrimiento porque no se me dan bien y me parecen muy monótonas» (22C)
>
> «…a partir del segundo ciclo de la ESO (3º y 4º) me ha ido quedando esta asignatura, sobre todo por la sintaxis, pienso que deberíamos centrarnos menos en esta parte de la lengua y ver más otras cosas como la ortografía, etc., ya que a la mayoría de alumnos no les gusta esta materia o la manera de enseñarla de los profesores es bastante aburrida y se nos hace muy pesada» (27B)

> «Solemos analizar en el cuaderno y después corregir pero es bastante aburrido y poco didáctico» (7A)
>
> «Me parecen muy aburridas, ya que en las clases de sintaxis y morfología solo nos dedicamos a analizar» (4C)
>
> «Me parecen un poco aburridas puesto que son repetitivas» (16B)
>
> «Me parecían bastante aburridas ya que siempre éramos los mismos los que salíamos a analizar» (21A)
>
> «Siempre se explicaba y luego mandaban ejercicios. Eran demasiado aburridas» (25A)
>
> «Este año no creo que estemos aprendiendo demasiado ya que pienso que es un repaso de todos los años» (16B)
>
> «Todo ha sido horroroso, me ha producido un odio terrible hacia la asignatura» (25A)

Lo que los estudiantes necesitan, y así lo ponen de manifiesto, es que sus profesores propongan actividades diferentes y organicen en las clases de Lengua dinámicas especiales para que les resulte más interesante el estudio de la gramática. En este sentido, el culpable de haber desarrollado una actitud negativa hacia la gramática es el profesor y su forma de enseñar.

> «deberíamos intentar entre todos que las clases fueran más amenas e interactivas buscando apoyos distintos a lo clásico» (16C)
>
> «Las clases de Lengua siempre se me han hecho aburridas ya que no es una materia que me agrade y también por parte de los profesores que no hacen las clases dinámicas» (5C)
>
> «Recuerdo que en segundo de ESO empezamos a ver la sintaxis y al principio me costó un poco, en clase solíamos hacer muchas frases. En tercero de ESO nos dedicamos muchísimo a la morfología y sintaxis, sobre todo en la segunda

evaluación, en clase no solíamos hacer juegos ni nada parecido para enseñarnos sintaxis, pero en apoyo nos poníamos por parejas e íbamos compitiendo unas con otras haciendo frases de sintaxis» (2C)

«Siempre solemos hacer ejercicios del libro de los cuales estamos un poco hartos» (20C)

«No me han gustado mucho debido a que la mayoría de profesores te explican mal y rápido y te ponen a hacer oraciones sin dejarte ni preguntar dudas. En mi opinión, deberían de hacer actividades más dinámicas en grupos» (3C)

«Cuando no te explicaban bien del todo una cosa, se te hacía difícil trabajarla y por ello le cogías manía, por así decirlo, pero cuando llegaba alguien que te explicaba las cosas como son y te enseñaba a hacer las cosas bien, cogías la gramática con más ganas» (9C)

«Siempre en todas las clases dictaban frases y las teníamos que hacer, me parecían un poco aburridas, ya que yo pienso que por muchas frases que hagamos, si no nos leemos la teoría ni sabemos por dónde hay que empezar, no vamos a saber hacer ninguna. Las clases las deberían hacer más dinámicas y entretenidas» (22B)

«Si son divertidas pienso que estaremos más atentos y que, por lo tanto, lo entenderemos mejor» (20C)

«Yo creo que, desde mi experiencia, ha tenido que ser más dinámica la manera en la que se aprende en la asignatura de Lengua, y que tiene que haber una manera más fácil y de comprender la asignatura de Lengua» (8B)

«Yo creo que como se explica ahora mismo la gramática a las personas no les llama mucho la atención, ya que no la veo entretenida, creo que se puede hacer diferente y que a ti te guste la gramática» (22B)

«Sinceramente, el método de aprendizaje de sintaxis desde mi punto de vista me parece pésimo ya que es completar un análisis de frases, y ya está, cierto es que no

> hay muchas más opciones, pero haberlas las hay seguro, el día que encuentre a un profesor que para practicar algo (ya sea sintaxis) se traiga aunque sea solo dos métodos de realización, ese día me volverá a interesar la asignatura como el que más» (11B)
>
> «a mí esta materia me gusta pero me cuesta bastante centrarme porque no es nada dinámica (igual que todas las asignaturas). Yo creo que si nos la enseñaran de otra forma todo el mundo atendería y sería todo mucho más fácil» (12B)
>
> «Como no me ha gustado cómo han explicado, ahora la gramática no me gusta nada» (3C)
>
> «Yo pienso que he desarrollado una actitud negativa hacia la gramática ya que nunca ningún profesor ha hecho ninguna dinámica especial en esta asignatura» (4C)

No obstante, también hay defensores del método de enseñanza de la gramática que se aplica en las clases de Lengua. Dos alumnos consideran que, al repetir siempre lo mismo, es menos probable que se olviden los conceptos gramaticales.

> «Cada año me ha parecido que en gramática, sintaxis y morfología solo añadíamos una o dos páginas que lo que es la práctica es añadir una cosa o dos. Pese a esto, siempre me ha parecido bien lo que es repetir casi siempre lo mismo, ya que así no se nos olvidará» (15A)
>
> «Normalmente para aprender a analizar frases mandaban bastantes frases y después o las hacia el profesor en la pizarra o nos sacaba y las hacíamos nosotros, eso te ayuda a entenderlo mejor y a conseguir positivos para subir tus notas» (21C)

6.1.2. Relación profesor-alumno

Uno de los temas más comentados por los participantes en sus historias de vida —y, por consiguiente, se trata de un aspecto muy importante para ellos y que les preocupa— es el

de la relación que han mantenido con sus profesores de Lengua. Varios alumnos explican cómo ha sido:

> «en primaria me dio una profesora que era bastante buena, me gustó bastante y se interesaba bastante por nosotros» (7A)
>
> «en mi primer ciclo de secundaria empecé con lo más básico de sintaxis y debido a las buenas explicaciones y aptitudes del profesor hacia este campo cogí una base muy buena lo que me ha facilitado adquirir y entender conocimientos más complicados y una buena actitud hacia la materia haciendo que me guste analizar sintácticamente y hacerlo sin ningún problema» (16C)
>
> «este año en 4º me va bastante bien y estoy muy contenta tanto con la asignatura como con el profesor, ya que es muy cercano y me ha dado muchas técnicas para estudiar y poder aprobar» (7D)
>
> «ahora mismo, hasta me encanta la sintaxis, son superamenas las clases y la profesora nos da esquemas, nos deja trabajar en equipo y por parejas, y por mi parte, le daría un 10» (5B)
>
> «respecto a los profesores que me han ido tocando, yo considero que han sabido dar la asignatura de una forma notable, haciendo más fácil para mí la materia» (10C)
>
> «En mi opinión, primaria, los profesores que tuve (_____, _____ y _____), fueron unos profesores muy buenos, que sabían dar bien la materia, adaptándose a cada tipo de alumno dependiendo de nuestras capacidades. Profesores cercanos a los alumnos» (16A)
>
> «Mis profesores creo que han estado la mayoría bien formados y han estado atentos de nosotros» (28A)
>
> «al pasar a 3º ESO el profesor era demasiado duro, nos dio cosas que estamos viendo este curso en sintaxis a la vez que estábamos con literatura, la verdad es que lo pasé bastante mal, y eso hizo que no me gustase nada la lengua» (28C)

> «Siempre ha dependido mucho del profesor, porque dependía de su forma de ser y de su forma de dar la clase, ya que si era muy estricto las clases se hacían duras, pero si era demasiado bueno los alumnos pasaban de él. Ha habido cosas mejores y otras peores. También depende de la forma en la que el profesor enseñe, porque si solo habla se hace muy pesado, pero si usa dinámicas a la hora de enseñar y hacemos ejercicios cooperativos y juegos la clase finaliza mejor. A veces los profesores se pasaban de duros, tanto a la hora de explicar como a la hora de los exámenes, y eso dificulta el aprendizaje de los alumnos y hace que la relación profesor-alumno sea tensa» (9C)
>
> «He de decir que esta no es mi asignatura preferida, pero los profesores que me han tocado a lo largo de mi estancia en el colegio me han gustado y con todos ellos he aprendido (con algunos más que con otros)» (8C)
>
> «El comportamiento de los profesores que he tenido hasta ahora ha sido bastante bueno y su formación también, excepto en 3º de la ESO que me pareció bastante estricto y había una relación un poco fría en cuanto al profesor con el alumno» (6B)
>
> «Mi experiencia en la asignatura de Lengua ha sido muy satisfactoria, creo que me enseñaron los correctos contenidos y a su debido tiempo. Quizá no haya sido un alumno de sobresaliente, pero mi interés por la materia creo que ha sido bueno y mi relación con los profesores excepcional» (5A)
>
> «No se me ha dado bien este apartado de la lengua, pero gracias a los profesores he podido mejorar, sin ir más lejos mi actual profesora que me ha facilitado el aprendizaje de este tema» (5A)

Tal y como ellos han puesto de manifiesto, este vínculo ha sido, en la mayoría de ocasiones, determinante para apreciar o bien detestar la asignatura, aunque también les ha influido su manera de impartir las clases y la actitud hacia la materia que han mostrado ante ellos.

«Mal, ya que por los profesores no me ha llamado la atención» (11A)

«Mi experiencia en la gramática principalmente en segundo y tercero de la ESO no ha sido positiva, no por lo que se refiere a la gramática, sino por los profesores y su forma de enseñanza» (13A)

«Los profesores no han sido muy buenos y a mí no me gusta la lengua por lo mismo, porque los profesores anteriores no tenían suficiente formación y no estaban muy atentos ya que ellos no tenían motivación para dar clase» (24A)

«solo ha habido uno o dos años que solo por los profesores no me ha gustado, ni por su forma de examinar los conocimientos, ni por su actitud frente a mí e incluso frente al alumnado» (15A)

«Pues no hice nada en los 3 primeros cursos de la ESO y ahora sí estoy estudiando y me gusta la gramática gracias a la profesora de este curso» (26A)

«En primaria no me gustaba mucho Lengua, me acuerdo de que tenía una profesora muy dura que hacía que no me gustara la materia sobre todo en 3º-4º de primaria. En 5º y 6º me empezó a gustar más, me cambiaron de profesora y todo fue mejor» (2B)

«Desde primaria hasta la ESO en la asignatura de Lengua me tocaron profesores bastante buenos y eso es un aspecto positivo» (7B)

«La predisposición de mis profesores a ayudarme con la gramática por supuesto que ha sido un plus a la hora de aprender» (5A)

«En primaria a mí la asignatura de Lengua me gustaba mucho, y desde siempre se me ha dado bien, pero en tercero de la ESO nos cogió _____ y desde entonces la lengua no me gusta nada, se me hace aburrida y me cuesta mucho prestar atención. Sin duda, creo que a quien le da _____ en secundaria Lengua acaba odiándola hasta el punto de abandonar por completo la materia como hice yo» (10B)

> «El tercer curso de la ESO fue posiblemente el curso que hizo que la gran mayoría de los alumnos abandonasen la Lengua castellana y Literatura, debido a que el profesor que cursaba la asignatura pasó a hacer exámenes extremadamente difíciles» (14B)
>
> «en 4º ESO estoy recuperando todo lo que perdí el curso pasado ya que la profesora que imparte las clases busca siempre que todos aprendamos independientemente del ritmo escolar y dando unas clases de gramática entretenidas y didácticas» (14B)
>
> «mi actitud hacia ella depende en gran parte de la actitud que ponga el profesor al dar las clases» (14B)

6.1.3. Utilidad de la gramática

Como así ha quedado manifestado por los participantes, el desarrollo de una actitud positiva o negativa hacia el estudio de la gramática de la lengua materna a menudo tiene que ver con la utilidad que encuentran en ella una vez que finalizan la escolarización obligatoria. Especialmente los alumnos de ciencias no entienden por qué tienen que estudiar gramática en la escuela si no la van a necesitar en su futuro profesional.

> «No es una cosa que me guste ya que no le veo utilidad ninguna en el futuro. Un abogado o cualquier otra profesión no usa el análisis sintáctico en su día a día» (21A)
>
> «No me gusta un pelo esta asignatura ya que si ya sabemos los conocimientos básicos para qué me va a servir en la vida analizar frases subordinadas, para nada, si quieres estudiarla entonces sí, pero si no te vas a dedicar a eso no sirve para nada. […] Saber analizar frases ¿en el futuro me va a dar de comer?, no. Lo veo una pérdida de tiempo bastante importante» (7B)
>
> «La sintaxis es total y absolutamente inútil, aunque me entretiene. Creo que deberían quitarla, pero ya puestos deberían quitar Lengua a partir de 2º ESO, los que somos de

> ciencias ni nos interesa ni nos sirve, mientras que sepamos hablar y escribir ya está» (17B)
>
> «Una verdadera tortura la verdad, me parecen la cosa más inútil y más aburrida que nos enseñan, te preguntarás ¿para qué? Sinceramente, no creo que eso a un médico le pueda ayudar mucho en una operación o que a un abogado le pueda venir bien saber los tipos de subordinadas» (20B)
>
> «No sé qué utilidad me va a garantizar la gramática en mi futuro, pero mientras sea obligatoria mi actitud hacia ella es positiva» (11D)

No obstante, también se han alzado voces que han defendido el estudio de la gramática por muy diversas razones: para hablar y escribir mejor, para adquirir cultura, porque es una asignatura obligatoria del currículo o para que resulte más fácil el aprendizaje de segundas lenguas.

> «Desde primaria la asignatura de Lengua no me pareció algo que me llamase, aunque aceptaba y acepto la asignatura ya que me parece que tener un buen vocabulario y saber hablar es necesario» (15A)
>
> «Después de todas la cosas por las que he pasado opino que Lengua darla está bien (siempre es bueno saber leer y escribir)» (20B)
>
> «Para mí la asignatura de Lengua, no me gusta, con todos los años que llevo dándola nunca me ha llegado a gustar, pero es la asignatura con mucha cultura» (8B)
>
> «Aprendíamos a analizar palabras y oraciones. Todos dicen que no sirve para nada, pero sirve para más de lo que creen. Gracias al análisis del lenguaje somos capaces de traducir a otros idiomas, o descifrar antiguas lenguas» (29A)

6.1.4. Rendimiento escolar

En otras ocasiones la actitud de los participantes se ha visto influenciada por su propio rendimiento en la asignatura. Cuando los alumnos han adquirido una buena base y han obtenido buenas calificaciones, estos han desarrollado una actitud positiva.

> «Yo veo que, a medida que he ido mejorando en sintaxis, mi forma de ver la asignatura ha cambiado muchísimo. Antes la veía difícil, y ahora no la veo para tanto. Sinceramente, mis notas han mejorado con lo que mi actitud también» (2C)

> «Siempre se me ha dado muy bien, y he tenido una gran relación con los profesores. En todos los cursos he sido de los mejores de la clase […] Con todas las experiencias he ido aprendiendo sobre gramática cada día más» (29A)

En cambio, cuando no se les ha dado bien la materia, han desarrollado una actitud negativa.

> «Mi actitud siempre ha sido negativa hacia la gramática porque siempre me salían las frases en clase, pero en el examen siempre nos ponían una frase muy larga con la cual nos liábamos y nos perdíamos» (4D)

> «Mi actitud es neutra, me gusta, pero al no tener una buena base se me hace pesada y me agobio» (10C)»

No obstante, nos hemos encontrado con el caso de una alumna que posee una alta motivación hacia la asignatura a pesar de que su esfuerzo después no se ve reflejado en los resultados que obtiene.

> «Yo siempre me he esforzado mucho en intentar aprobar, aunque en los resultados no se notase, pero a pesar de ello nunca me he desanimado por conseguir mi meta, es decir, mi actitud siempre ha sido positiva» (7D)

6.1.5. Intereses personales

Los intereses personales de los alumnos también afectan al grado de satisfacción que experimentan hacia la asignatura de Lengua. Los estudiantes que se consideran "de ciencias" confiesan que no sienten interés alguno por esta materia única y exclusivamente por gustarle más esa rama de conocimiento.

> «comencé a darme cuenta de que lo que me gustaba eran las ciencias, por lo que empecé a dejar de lado la asignatura» (10A)
>
> «Yo personalmente soy una persona más enfocada a ciencias, por lo que mi mayor interés nunca ha sido la lengua ni la literatura, pero nunca se me ha dado mal» (28A)
>
> «Esta materia nunca me ha gustado especialmente ya que soy una persona de ciencias por completo» (5B)

6.1.6. Clima de aula

Aunque por desgracia este tema ha pasado inadvertido para la mayoría de participantes, podemos conocer el ambiente que se crea en las clases de Lengua gracias al testimonio de tres alumnos. Estos estudiantes nos describen un ambiente de enseñanza muy hostil ya que casi la totalidad del alumnado no siente interés alguno por la gramática, circunstancia que dificulta en gran medida la labor de los profesores. Sin embargo, también revelan que un profesor que sea habilidoso en llevar las clases puede llegar a suavizar la situación y que cambie esa actitud negativa hacia la materia.

> «A nivel de clase siempre ha habido una actitud negativa hacia la gramática. Nunca se le ha dado importancia ni ha sido querida, los profesores han intentado cambiar esto pero es bastante difícil» (3A)
>
> «En 4º ESO la convivencia y estudio en clase es muy difícil debido a la actitud de la clase frente a la asignatura» (14A)

> «En relación al clima de clase de este año ha habido momentos de no hacer caso a la profesora haciendo el tonto, pero yo creo que como en muchas ocasiones la profesora intervenía en esta tontería riéndose con nosotros, seguramente esto crease un ambiente más cómodo, y eso siempre ayuda» (6C)

6.2. Resultados y análisis de los cuestionarios

Todos los datos que nos han proporcionado los alumnos en los cuestionarios se quedarían en algo meramente estadístico y numérico si no procedemos a su análisis e interpretación (Rodríguez, Gil y García, 1996; Verd y López-Roldán, 2008). Para efectuarlo y al mismo tiempo ofrecer mayor claridad en su presentación, hemos decidido agrupar los ítems relacionados dentro de una misma categoría de modo que se puedan abordar a la vez cuestiones referentes a una misma temática. Esta forma de operar nos facilitará la posterior conexión con los objetivos de la investigación.

Los diversos ítems han sido agrupados en las siguientes categorías:

- *Datos personales de los alumnos, trayectoria académica y perspectivas de futuro*
  - Ítems 01-010.
- *Datos personales de los padres*
  - Ítems 011-016.
- *Agrado y utilidad de la gramática*
  - Ítems positivos: 1, 3, 4, 6, 7, 8, 12, 13 y 14.
  - Ítems negativos: 2, 5, 9, 10 y 11.
- *Motivación personal para estudiar y aprender gramática*
  - Ítems 15-37 y 64.
- *Valoración de la metodología de enseñanza gramatical*
  - Ítems positivos: 38, 41 y 43.

- Ítems negativos: 39, 45 y 47.

– *Formación del profesorado y actuaciones en clase*

- Ítems positivos: 40, 42, 44, 46, 48, 49 y 50.
- Ítem negativo: 51.

– *Métodos y actividades para aprender y mejorar la gramática de la lengua materna*

- Ítems: 52-63 y 65-71.

– *Valoración de la gramática aprendida en la escuela*

- Ítems positivos: 72-78.
- Ítem negativo: 79.

Para calcular la actitud global de los participantes hacia la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna se debe prestar especial atención a aquellos ítems que contienen un enunciado desfavorable hacia esta materia, los que hemos denominado 'ítems negativos'. Hay que tener en cuenta que estar de acuerdo con estos ítems revela una actitud negativa hacia ella; por esta razón, los estudiaremos a lo largo de este apartado por separado para no mezclar su análisis con el de los ítems que presentan enunciados favorables hacia la gramática y su estudio.

6.2.1. Datos personales de los alumnos, trayectoria académica y perspectivas de futuro

En esta parte inicial de la presentación y análisis de los resultados centraremos nuestra atención en el sexo, la edad y el lugar de nacimiento de los participantes, por un lado, y en su trayectoria académica (asignaturas favoritas, notas frecuentes en la asignatura de Lengua, repeticiones de curso y suspensos en Lengua) y sus planes de futuro (próximos estudios, ocupación profesional deseada), por otro. De esta forma, dejaremos definido desde el

comienzo el tipo de alumnado que ha colaborado en nuestro estudio para facilitar la posterior labor de establecer conexiones entre las distintas variables (p. ej. obtención de notas diferentes según el sexo, elección de especialidad o rama de conocimiento distinto en función del sexo, etc.).

❖ *Sexo de los participantes*

En la Figura 2 se muestra el porcentaje de chicos y de chicas que han contestado el cuestionario. De 61 participantes, 35 son chicos (57,38 %) y 26 son chicas (42,62 %).

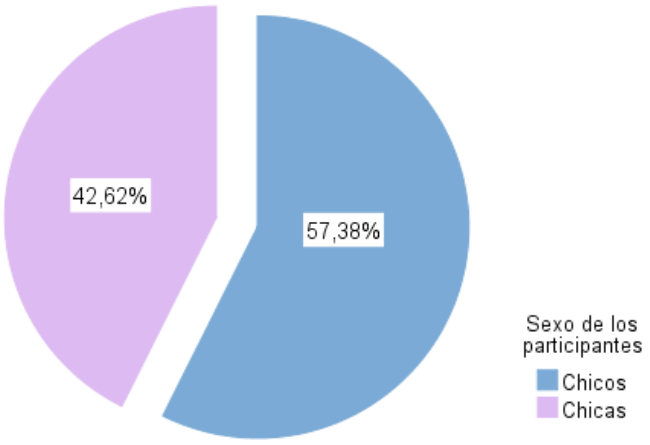

Figura 2. Porcentaje de chicos y de chicas que han respondido el cuestionario.

Estos chicos y chicas estaban distribuidos en cada clase de la forma en que se mostró en la Figura 1: en el grupo A participó un mayor número de chicos que de chicas (15 frente a 2) mientras que en el grupo C se animaron más chicas que chicos (12 frente a 8); en el grupo B el índice de participación fue similar entre chicos y chicas (11 chicos y 10 chicas); finalmente, en el grupo D —el grupo en el que se consiguió reunir menor número de participantes— colaboraron 2 chicas y 1 chico.

❖ *Edad de los participantes*

El porcentaje de edad mayoritario entre nuestros participantes es el correspondiente a los 15 años, concretamente el 70,49 % de la muestra (43 estudiantes), como queda reflejado en la Figura 3. Diecisiete alumnos tienen 16 años (el 27,87 % del alumnado) y tan solo uno tiene 17.

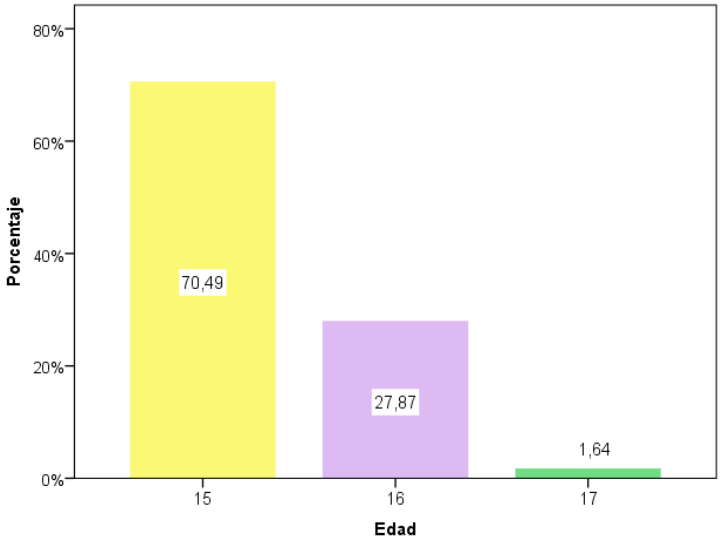

Figura 3. Edad de los participantes.

❖ *Lugares de nacimiento*

Pese a que en el cuestionario pedimos a los participantes que especificaran su lugar de nacimiento pensando que en las aulas nos encontraríamos con algún estudiante nacido en el extranjero —lo que nos permitiría comparar su actitud hacia el aprendizaje del español con la de estudiantes nacidos en España—, nos hemos encontrado con que todos los participantes son españoles, por lo que no será posible llevar a cabo tal comparación. De cualquier forma, mostramos en la Figura 4 los lugares de España en los que han nacido nuestros 61 participantes. Estos nacieron mayoritariamente en Cartagena, tan solo ocho nacieron fuera de la ciudad portuaria: 5 alumnos nacieron en Murcia, 1 en San Javier, 1 en Burgos y 1 en Cádiz; por consiguiente, cabe concluir que el 86,89 % de los alumnos investigados están estudiando en su lugar de nacimiento.

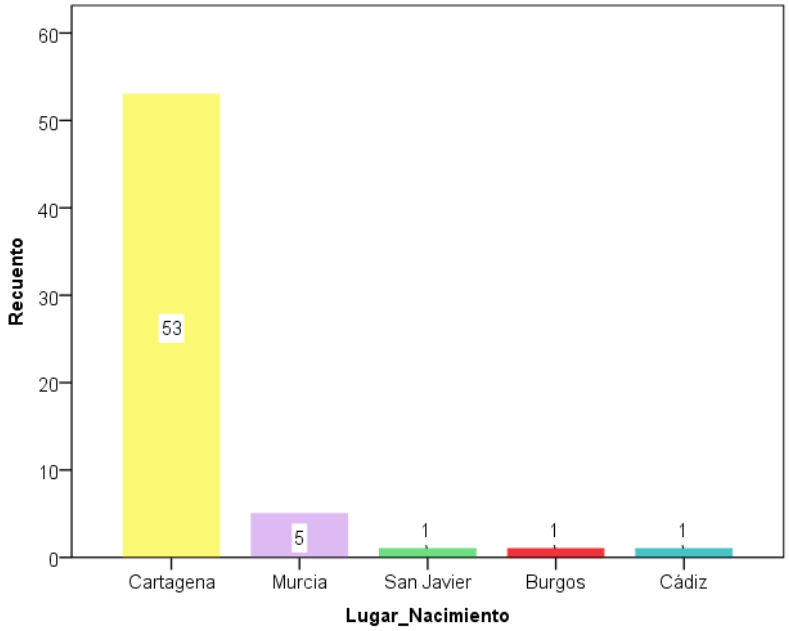

Figura 4. Lugares de nacimiento de los participantes.

❖ *Asignaturas preferidas y detestadas*

En las Figuras 5 y 6 mostramos las asignaturas preferidas y detestadas de los estudiantes investigados por orden de preferencia o desprecio respectivamente.

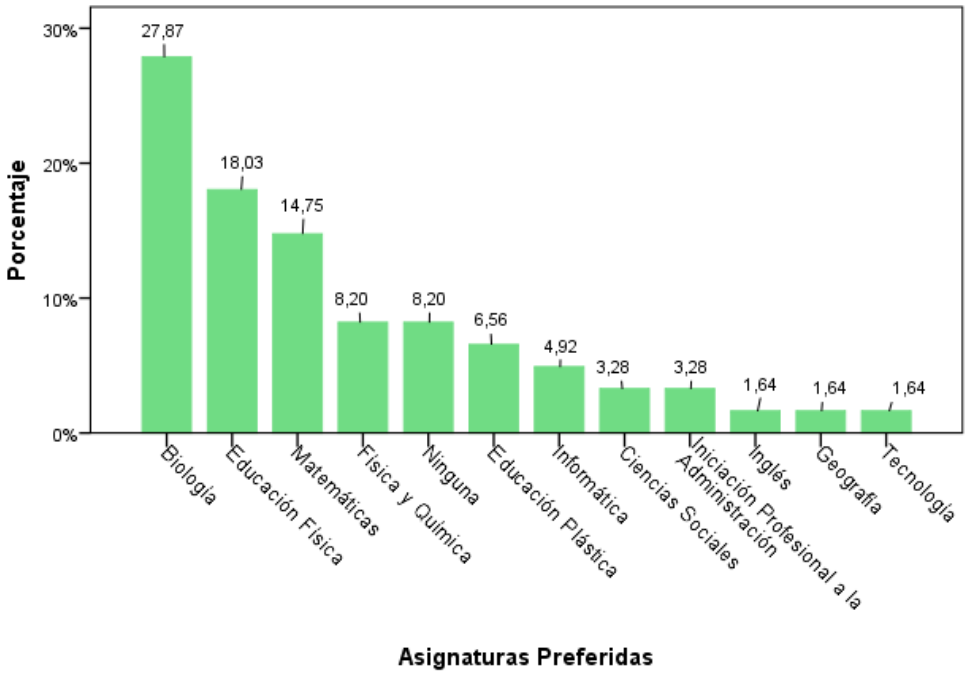

Figura 5. Asignaturas preferidas de los alumnos.

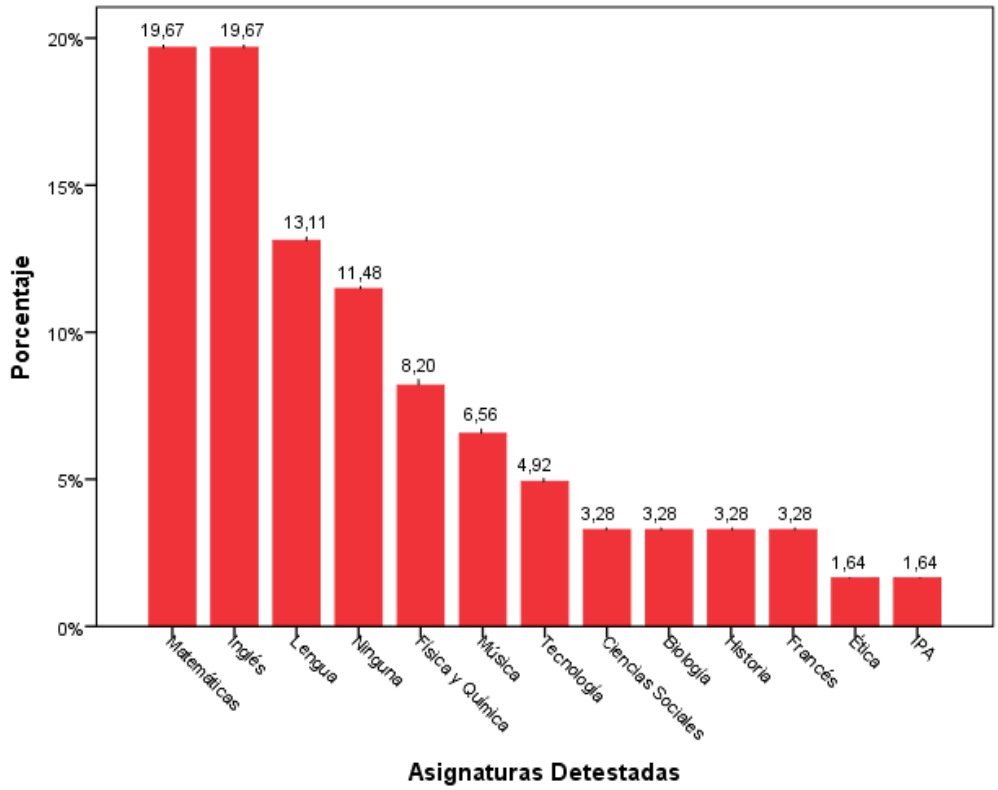

Figura 6. Asignaturas detestadas por los alumnos.

Respecto a las asignaturas preferidas, de todas las que señalaron, Biología se encuentra en primer lugar contando con un 27,87 % de los votos del alumnado, seguida de Educación Física (18,03 %) y Matemáticas (14,75 %). Resulta curioso que no fuera nombrada la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en ningún caso, lo que significa que no sienten el más mínimo aprecio por ella. El 8,20 % de los estudiantes indicó que no tiene asignatura favorita.

En cuanto a las asignaturas menos favoritas, Matemáticas e Inglés encabezan la lista, pues ambas han reunido el mismo porcentaje de votos (19,67 %). En tercer lugar aparece la asignatura de Lengua, que tiene al 13,11 % del alumnado en su contra. El 11,48 % de los alumnos confiesan que no detestan ninguna asignatura.

Lo que estas figuras ponen de manifiesto es la falta de aprecio y el escaso interés que despierta la materia de Lengua entre los estudiantes: dentro de las asignaturas preferidas constituye una opción descartada; en cambio, se encuentra situada en los primeros puestos del

ranking de asignaturas detestadas. Asimismo, sorprende que la asignatura de Matemáticas cuente con un número similar de seguidores y detractores.

En el cuestionario pedimos a los estudiantes que especificaran también los motivos por los cuales prefieren unas asignaturas más que otras. Para la mayoría, Biología, Educación Física y Matemáticas son sus asignaturas favoritas por ser entretenidas, interesantes y por los profesores que imparten dichas materias. De igual modo, los estudiantes explicaron por qué Matemáticas e Inglés son las asignaturas más detestadas por ellos y sus razones fueron: porque les aburren, no les interesan sus contenidos o bien porque no les gusta su profesor.

Como cabe suponer, la asignatura de Lengua también fue valorada por los encuestados. La escasa utilidad futura y la dificultad de la materia son los principales argumentos que ofrecieron para justificar su elevado desinterés hacia ella.

❖ *Repetición de curso*

La Figura 7 nos muestra el bajo índice de repeticiones de curso que ha habido entre los alumnos investigados. El 3,28 % de los alumnos es el porcentaje más alto de repetición y representa a dos alumnos que repitieron en 4º de Primaria. Otros cursos en los que han repetido alumnos son 2º de Primaria, 6º de Primaria, 1º de ESO y 3º de ESO, pero únicamente un 1,64 % de la muestra en cada caso.

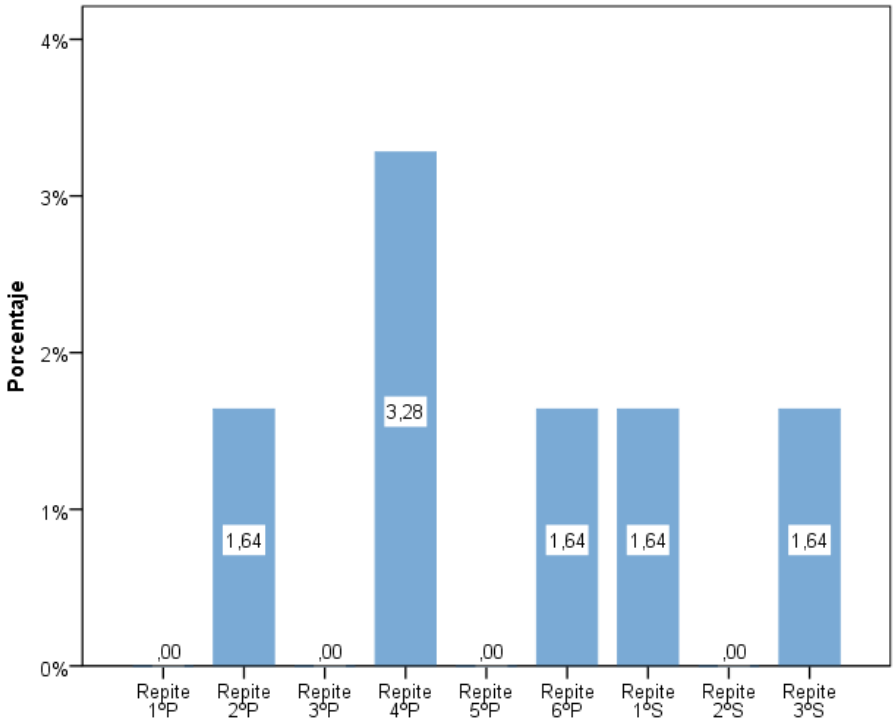

Figura 7. Porcentaje de cursos repetidos por los alumnos investigados.

❖ *Suspensos en Lengua*

La Figura 8 muestra el porcentaje de suspensos en la asignatura de Lengua. En todos los cursos, desde 1º de Primaria hasta 4º de ESO, encontramos algún alumno al que le ha quedado Lengua a final de curso. El porcentaje más elevado de suspensos se sitúa en 3º de ESO, curso en el que suspendió el 47,54 % del alumnado. Le siguen 4º de ESO y 2º de ESO, con un 18,03 % y 16,39 % respectivamente.

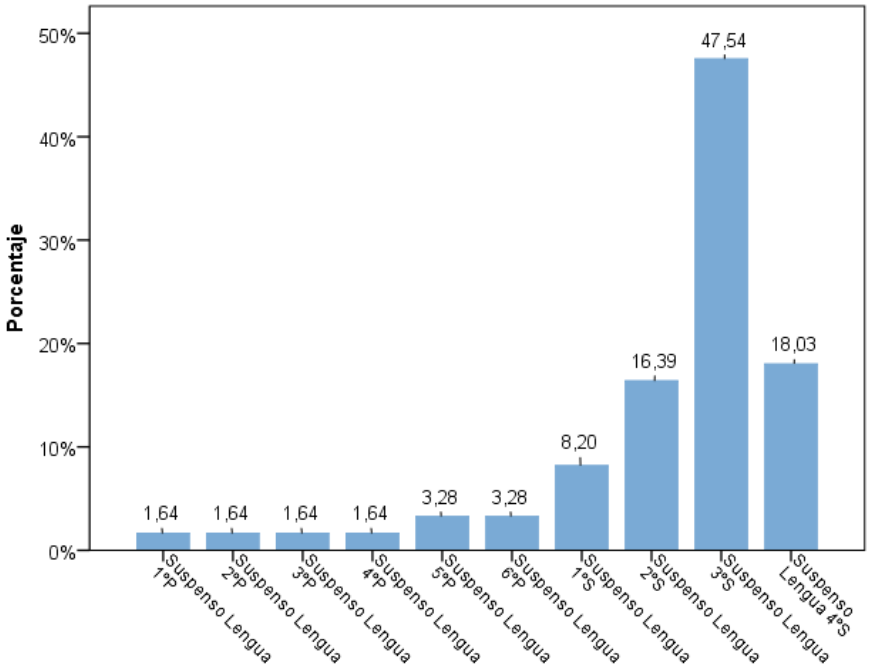

Figura 8. Porcentaje de suspensos en la asignatura de Lengua por cursos.

❖ *Notas frecuentes en Lengua*

Como queda reflejado en la Figura 9, en muy pocas ocasiones los estudiantes encuestados obtienen un insuficiente en la materia de Lengua —tan solo el 13,11 % del alumnado—. Suelen aprobarla con bastante facilidad y las notas que mayoritariamente sacan son notables, concretamente el 39,34 % de la muestra.

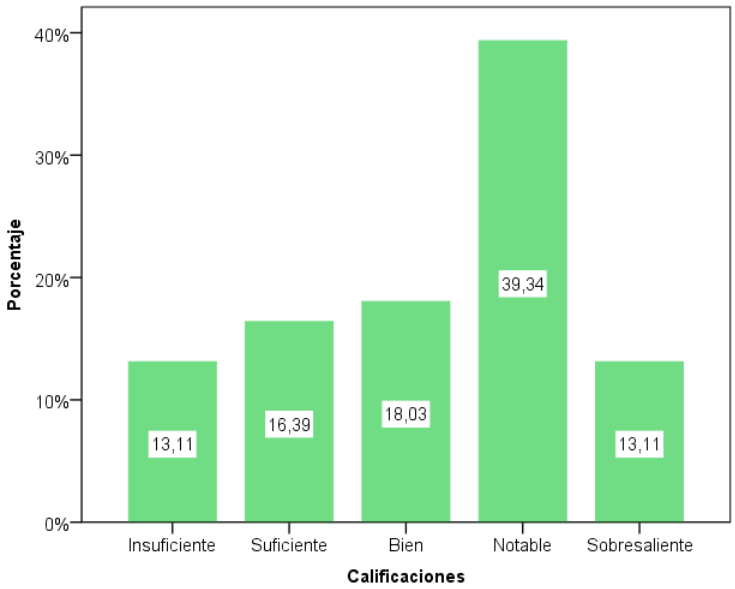

Figura 9. Calificaciones frecuentes en Lengua.

❖ *Próximos estudios*

En la Figura 10 quedan reflejados los futuros estudios que desean emprender los alumnos investigados. Una amplia mayoría, el 90,16 % de la muestra, pretende realizar, una vez finalicen el 4º curso de ESO, estudios de Bachillerato para poder acceder posteriormente a una carrera universitaria. Algunos (1,64 %) desearían, incluso, hacer después una formación profesional. El 8 % restante se encuentra dividido entre estudiar solo Bachillerato (4,92 %) o entrar directamente a una formación profesional (3,28 %).

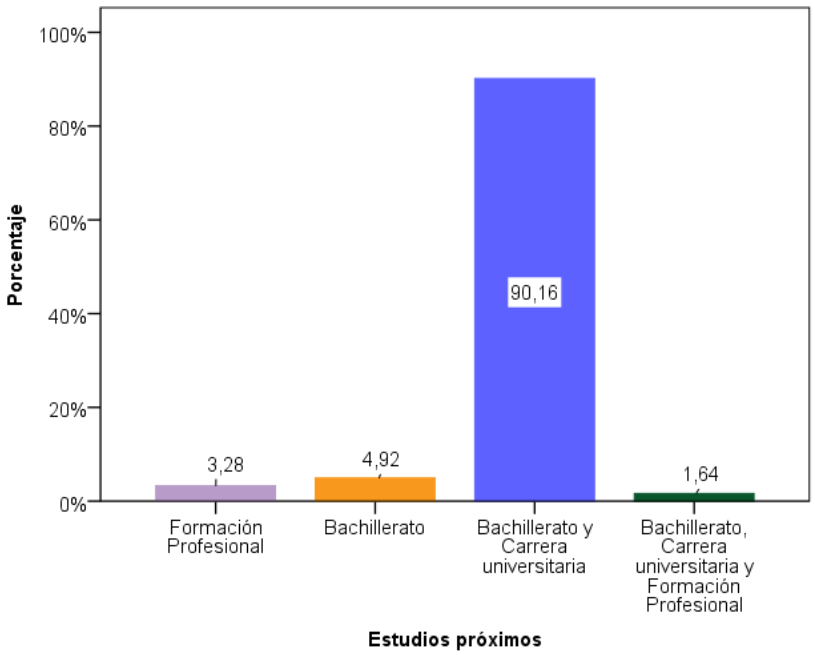

Figura 10. Estudios futuros de los alumnos investigados.

❖ *Ocupación profesional deseada*

Si bien el 6,6 % de los alumnos aún no tienen claro a qué les gustaría dedicarse en el futuro, lo cierto es que la mayoría de ellos ya han decidido cuál será su futura profesión. Fundamentalmente, desean trabajar en la rama de la Medicina o la Ingeniería, aunque algunos también se decantan por la docencia, especialmente en Primaria o de la asignatura de Educación Física. En la Tabla 9 mostramos la frecuencia y los porcentajes de las profesiones señaladas.

Tabla 9

Ocupación profesional deseada

Profesión	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Medicina	11	18,03
Ingeniería	7	11,48
Magisterio de Primaria	4	6,56
No sabe	4	6,56
Enfermería	3	4,92
Farmacia	3	4,92
Profesor EF	3	4,92
Economía	2	3,28
Fisioterapia	2	3,28
Informática	2	3,28
Militar	2	3,28
Policía Nacional	2	3,28
Psicología	2	3,28
Veterinaria	2	3,28
Arquitectura	1	1,64
Biología	1	1,64
Biotecnología	1	1,64
Bombero	1	1,64
Derecho	1	1,64
Filología Inglesa	1	1,64
Investigación	1	1,64
Matemáticas	1	1,64
Óptica	1	1,64

Publicidad y Relaciones Públicas	1	1,64
Química	1	1,64
Salvamento marítimo	1	1,64

6.2.2. Datos personales de los padres

En el cuestionario se pidió a los alumnos que especificaran ciertos datos de sus padres: edad, estudios y profesión. Con los datos de estudios y profesión pretendíamos averiguar si la actitud de los estudiantes hacia el estudio y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna está influenciada, entre otras cosas, por el trabajo o la formación que tienen sus progenitores. Por otro lado, se preguntó sobre su edad para analizar si la mayor o menor diferencia de edad entre padres e hijos tiene incidencia en las actitudes desarrolladas.

❖ *Estudios de los padres*

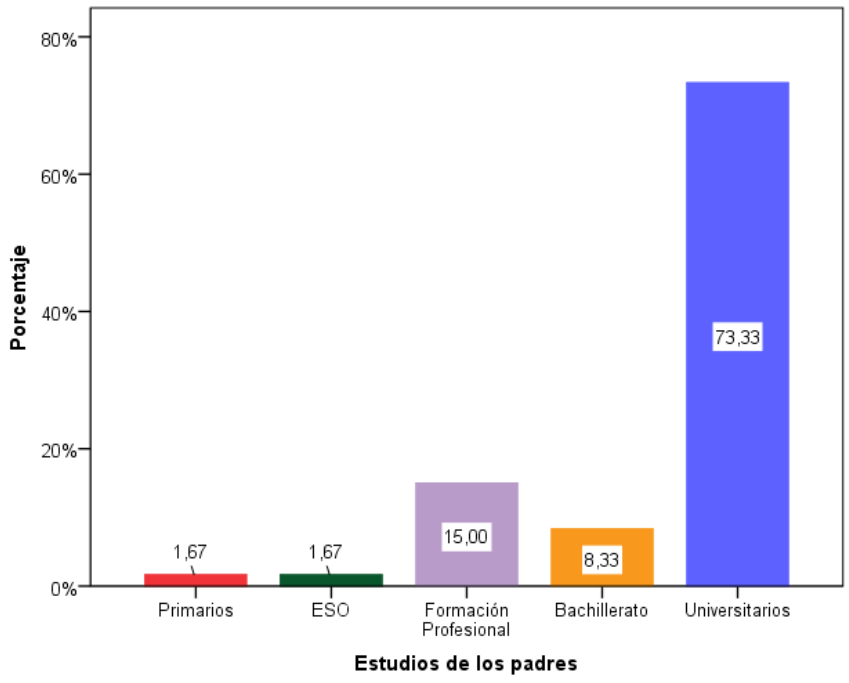

Figura 11. Estudios de los padres.

Como queda reflejado en la Figura 11, aproximadamente tres cuartas partes de los padres de los alumnos investigados, en concreto el 73,33 %, han cursado estudios universitarios. Los siguientes porcentajes más numerosos son los que representan a los padres que hicieron formación profesional (15 %) o a aquellos que finalizaron su formación tras estudiar Bachillerato (8,33 %). Son muy pocos los que únicamente han estudiado la ESO (1,67 %) o Primaria (1,67 %).

❖ *Estudios de las madres*

La Figura 12 presenta en porcentajes los estudios realizados por las madres.

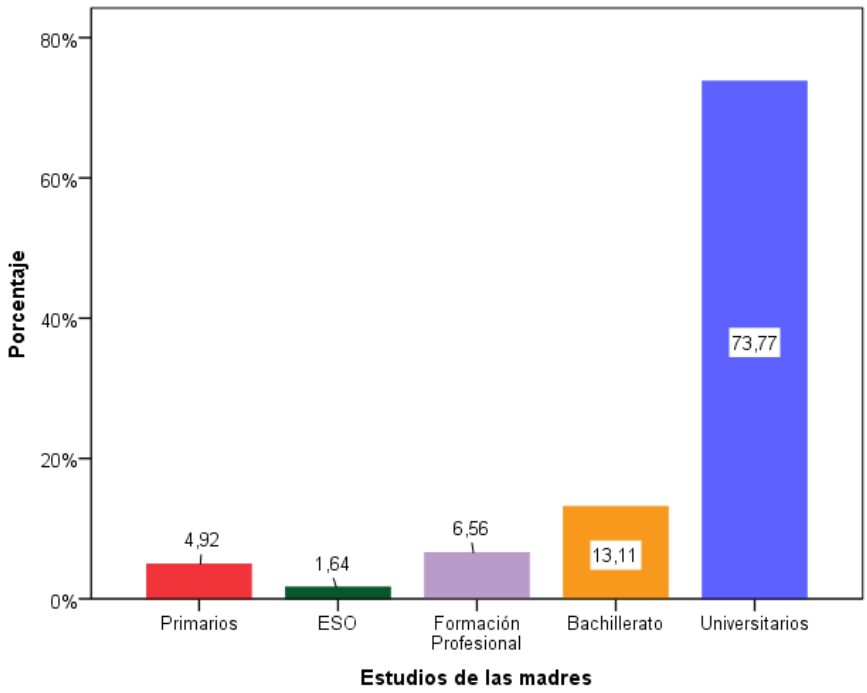

Figura 12. Estudios de las madres.

De forma similar a los padres, la mayor parte de las madres de nuestros encuestados han estudiado carreras universitarias (73,77 %). En cambio, en comparación con ellos, es inferior el porcentaje de madres que ha hecho formación profesional (6,56 %) y superior la cantidad de madres que solo ha cursado estudios primarios (4,92 %).

❖ *Profesión de los padres*

En la Tabla 10 mostramos la relación de profesiones que ejercen los padres de los alumnos que han sido investigados.

Un elevado porcentaje de padres coincide en ser ingenieros (13,11 %) o empresarios (11,48 %), aunque, si tenemos en cuenta la familia profesional a la que pertenecen cada una de estas profesiones, comprobamos que la gran mayoría trabaja en el ámbito de la sanidad: son médicos el 4,92 % de los padres; el 3,28 % son farmacéuticos, mismo porcentaje de veterinarios; también hay un analista de laboratorio (1,64 %) y, por último, un ATS (1,64 %).

Tabla 10

Profesiones de los padres

Profesión	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Ingeniero	8	13,11
Empresario	7	11,48
Abogado	3	4,92
Gerente	3	4,92
Médico	3	4,92
Militar	3	4,92
Profesor	3	4,92
Contable	2	3,28
Farmacéutico	2	3,28
Profesor de Universidad	2	3,28
Veterinario	2	3,28
Administrativo	1	1,64
Analista de laboratorio	1	1,64
Arquitecto	1	1,64
ATS	1	1,64

Auditor	1	1,64
Banquero	1	1,64
Camionero	1	1,64
Conductor	1	1,64
Conserje	1	1,64
Delineante	1	1,64
Director de banco	1	1,64
Economista	1	1,64
Especialista en Marketing	1	1,64
Funcionario	1	1,64
Hostelería	1	1,64
Operario de agua	1	1,64
Promotor	1	1,64
Químico	1	1,64
Repartidor	1	1,64

❖ *Profesión de las madres*

En la Tabla 11 mostramos las profesiones que desempeñan las madres de los alumnos encuestados.

Pese a haber mucha variedad, la principal ocupación de las madres es ser ama de casa (24,59 %). Las siguientes ocupaciones profesionales mayoritarias son administrativa (8,20 %), enfermera (8,20 %), farmacéutica (6,56 %), abogada (6,56 %), profesora (4,92 %), médico (4,92 %) y funcionaria (4,92 %). De nuevo, destaca la rama de la sanidad.

Tabla 11

Profesiones de las madres

Profesión	Frecuencia	Porcentaje
Ama de casa	15	24,59
Administrativa	5	8,20
Enfermera	5	8,20
Abogada	4	6,56
Farmacéutica	4	6,56
Funcionaria	3	4,92
Médico	3	4,92
Profesora	3	4,92
Peluquera	2	3,28
Secretaria	2	3,28
Arquitecta	1	1,64
Auxiliar de enfermería	1	1,64
Comercial	1	1,64
Contable	1	1,64
Dentista	1	1,64
Dependienta	1	1,64
Empresaria	1	1,64
Especialista en Marketing	1	1,64
Ingeniera	1	1,64
Jefa de recepción	1	1,64
Limpiadora	1	1,64
Maestra	1	1,64
Reponedora	1	1,64

Trabajadora social	1	1,64
Veterinaria	1	1,64

❖ *Edad de los padres*

En la Figura 13 aparecen por porcentajes las edades de los padres de nuestros alumnos.

Estas edades comprenden desde los 38 hasta los 59 años. Más de la mitad ya superan los 46, aunque son mayoría los que tienen 50 (14,55 %), 49 (12,73 %) y 55 (10,91 %).

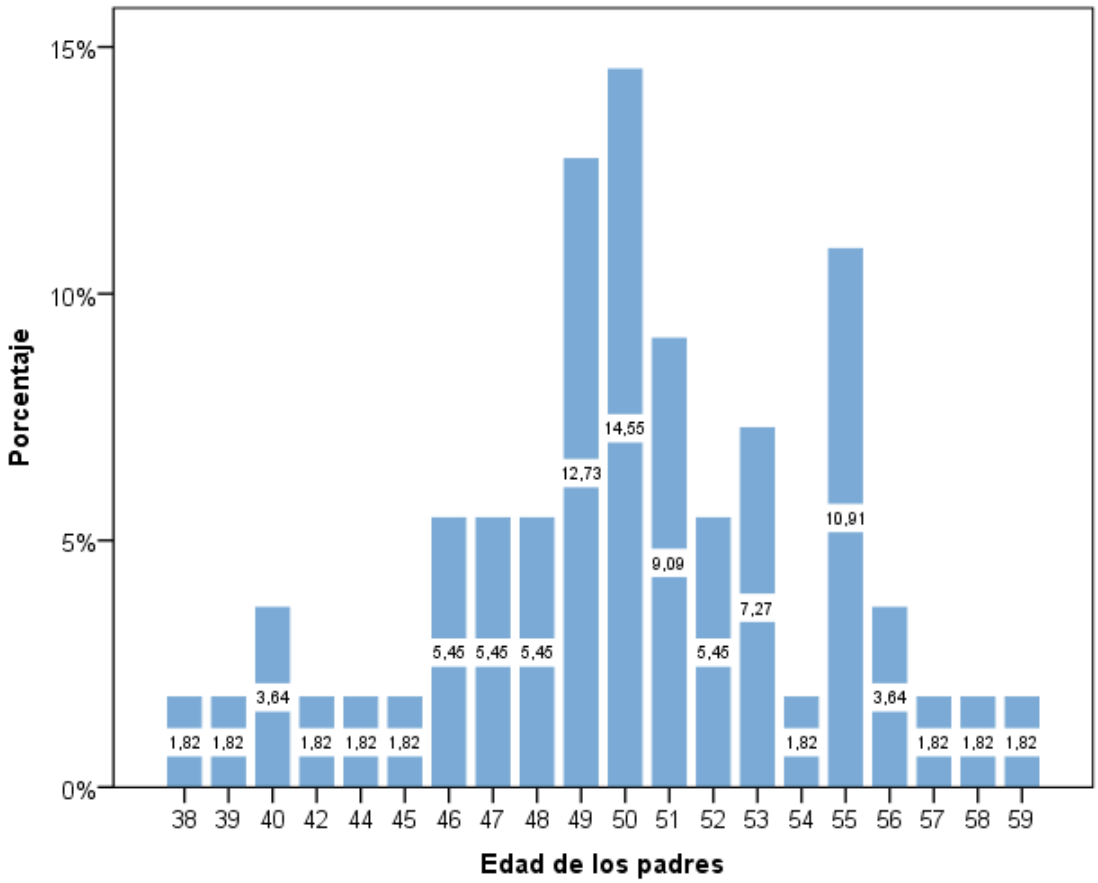

Figura 13. Edad de los padres.

❖ *Edad de las madres*

En la Figura 14 se presentan los porcentajes de edad de las madres de los alumnos investigados. El 30,5 % de las madres tiene entre 47 y 48 años. La madre más joven tiene 36 años y la mayor ya ha cumplido los 58.

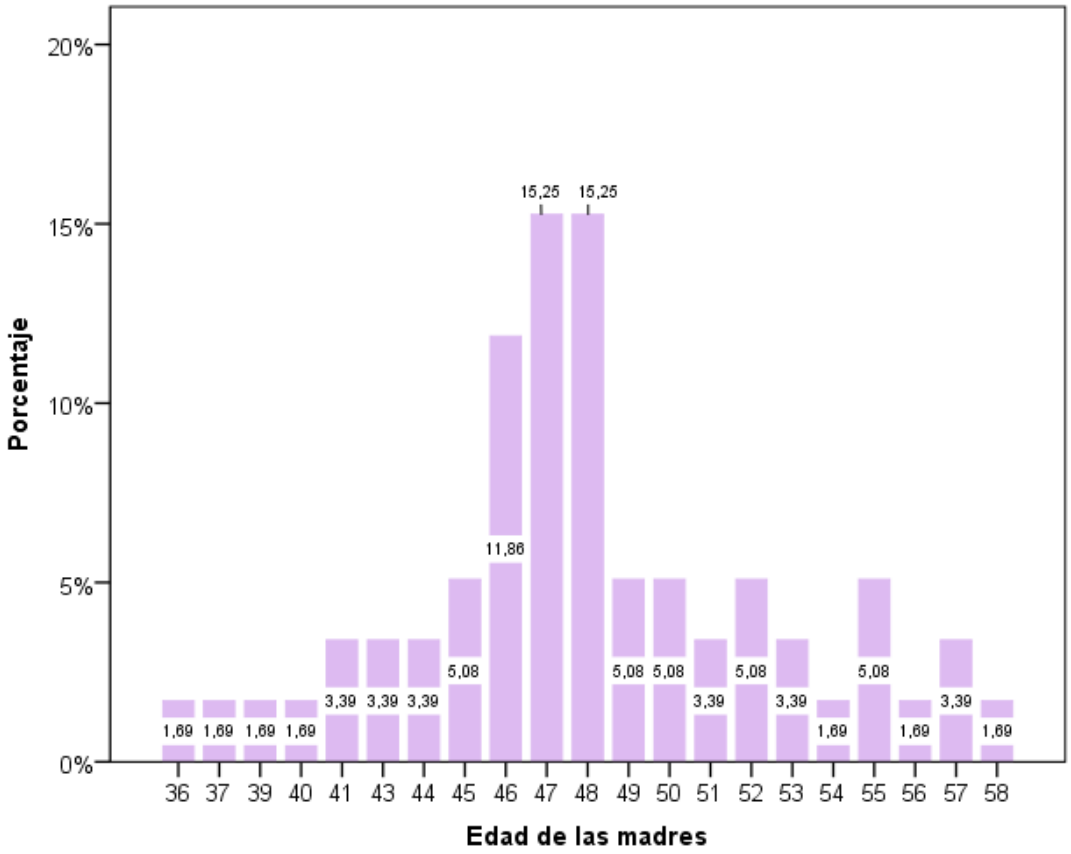

Figura 14. Edad de las madres.

6.2.3. Agrado y utilidad de la gramática

Esta categoría engloba los enunciados que buscaban conocer tanto el grado de interés de los alumnos por los contenidos gramaticales como la utilidad futura que ven en la materia de Lengua. De esta manera, los ítems que hemos tenido en cuenta para el análisis de este bloque han sido los siguientes:

- Ítems positivos: 1, 3, 4, 6, 7, 8, 12, 13 y 14.
- Ítems negativos: 2, 5, 9, 10 y 11.

En la Figura 15 presentamos las medias de los ítems que tienen que ver con la categoría de *Agrado y utilidad de la gramática*. Para proporcionar un análisis clarificador, hemos optado por emplear el color verde en las barras que representan los ítems positivos y el color rojo para los ítems negativos; así no se confundirán los resultados que apuntan a una actitud positiva con aquellos que respaldan un pensamiento desfavorable hacia la materia. La actitud hacia la gramática será positiva si las medias de los ítems positivos superan el 3 (actitud neutra) y las medias de los ítems negativos están por debajo de 3[67].

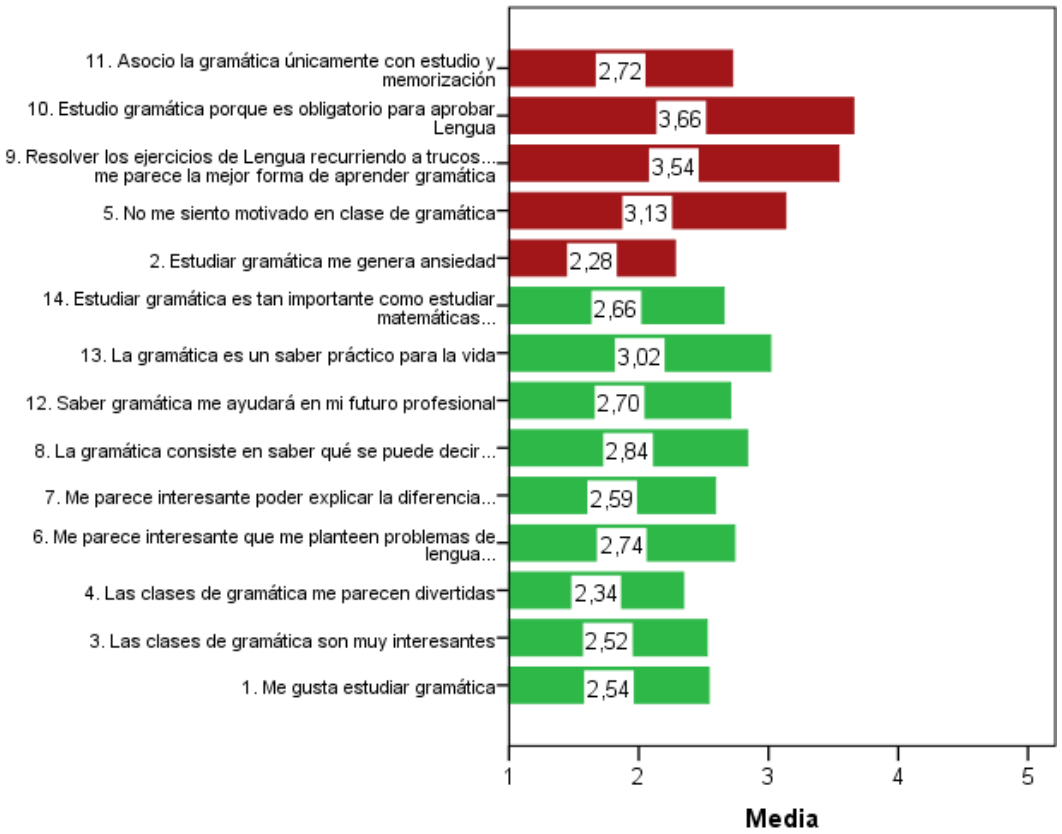

Figura 15. Medias de los ítems pertenecientes a la categoría "Agrado y utilidad de la gramática".

A la vista de los resultados podemos concluir que los alumnos investigados sienten bastante rechazo por el estudio de la gramática y, además, no ven en ella ninguna utilidad para su futuro. Analizando tanto los ítems positivos como los negativos, observamos que el ítem que cuenta con una media más alta es el ítem 10 "Estudio gramática porque es

[67] En esta figura y en las siguientes 1 equivale a "Totalmente en desacuerdo" y 5 a "Totalmente de acuerdo".

obligatorio para aprobar Lengua" (3,66). Las medias de los ítems positivos, en cambio, se sitúan por debajo del 3 —a excepción de la media del ítem 13 "La gramática es un saber práctico para la vida" que ha alcanzado un 3,02—, lo que pone de manifiesto la falta de acuerdo de los alumnos con lo declarado en los ítems 1, 3, 4, 6, 7, 8, 12 y 14. Este hecho significa que a los estudiantes investigados no les gusta estudiar gramática (2,54) y tampoco les parecen interesantes (2,52) ni divertidas (2,34) las clases de gramática. Más bien, reconocen no sentirse motivados en ellas (3,13) y, antes de que les planteen problemas de lengua que les obliguen a pensar (2,74), prefieren resolver los ejercicios recurriendo a trucos (3,54). Asimismo, no creen que en su futura profesión vayan a necesitar la gramática (2,70).

En las siguientes tablas, Tabla 12 y Tabla 13, se analizan las respuestas en función del sexo para averiguar si existen diferencias significativas entre los chicos y las chicas.

Tabla 12

Medias de los ítems positivos de la categoría "Agrado y utilidad de la gramática" en función del sexo

Sexo	Ítem_1	Ítem_3	Ítem_4	Ítem_6	Ítem_7	Ítem_8	Ítem_12	Ítem_13	Ítem_14
Chicos	2,31	2,29	2,09	2,46	2,37	2,80	2,31	2,80	2,29
Chicas	**2,85**	**2,85**	**2,69**	**3,12**	**2,88**	**2,88**	**3,23**	**3,31**	**3,15**

Tabla 13

Medias de los ítems negativos de la categoría "Agrado y utilidad de la gramática" en función del sexo

Sexo	Ítem_2	Ítem_5	Ítem_9	Ítem_10	Ítem_11
Chicos	**2,51**	**3,40**	3,40	**3,80**	**2,77**
Chicas	1,96	2,77	**3,73**	3,46	2,65

Al comparar las medias de los chicos y de las chicas en cada uno de los ítems, observamos pequeñas diferencias en cuanto al sexo, siendo los chicos los que muestran una actitud más negativa hacia la gramática que las chicas. En todos los ítems positivos su media es inferior a la de las chicas y en todos los ítems negativos, a excepción del ítem 9, su media es más alta.

Las diferencias más destacables entre chicos y chicas son que las chicas le encuentran más sentido a la gramática como disciplina útil en su vida profesional (ítem 12) y personal (ítem 13) que los chicos; en cambio, ellos se sienten más desmotivados en las clases de gramática (ítem 5) y sufren más ansiedad (ítem 2).

6.2.4. Motivación personal para estudiar y aprender gramática

Los ítems que van a ser analizados dentro de esta categoría son, por un lado, los correspondientes al bloque 2 del cuestionario: *Elementos motivadores para aprender gramática* (ítems 15-37). Esta parte del cuestionario estaba dedicada a tratar de averiguar las razones o elementos que impulsan a los estudiantes a querer estudiar y aprender gramática, así como también el tipo de motivación que tienen: intrínseca ―por el simple placer y satisfacción que genera el conocimiento― o extrínseca ―para obtener una recompensa o evitar un castigo, algo que no tiene que ver con la propia tarea―. Por otro lado, dentro de este apartado tendremos en cuenta el análisis del ítem 64, ya que en esta pregunta se pedía a los alumnos que declararan el tiempo voluntario que dedican en casa al estudio de la gramática.

Comenzamos el análisis examinando los veintitrés ítems que recogían los elementos motivadores para estudiar y aprender gramática. En la Figura 16 se muestra el porcentaje de síes que recibió cada uno de ellos.

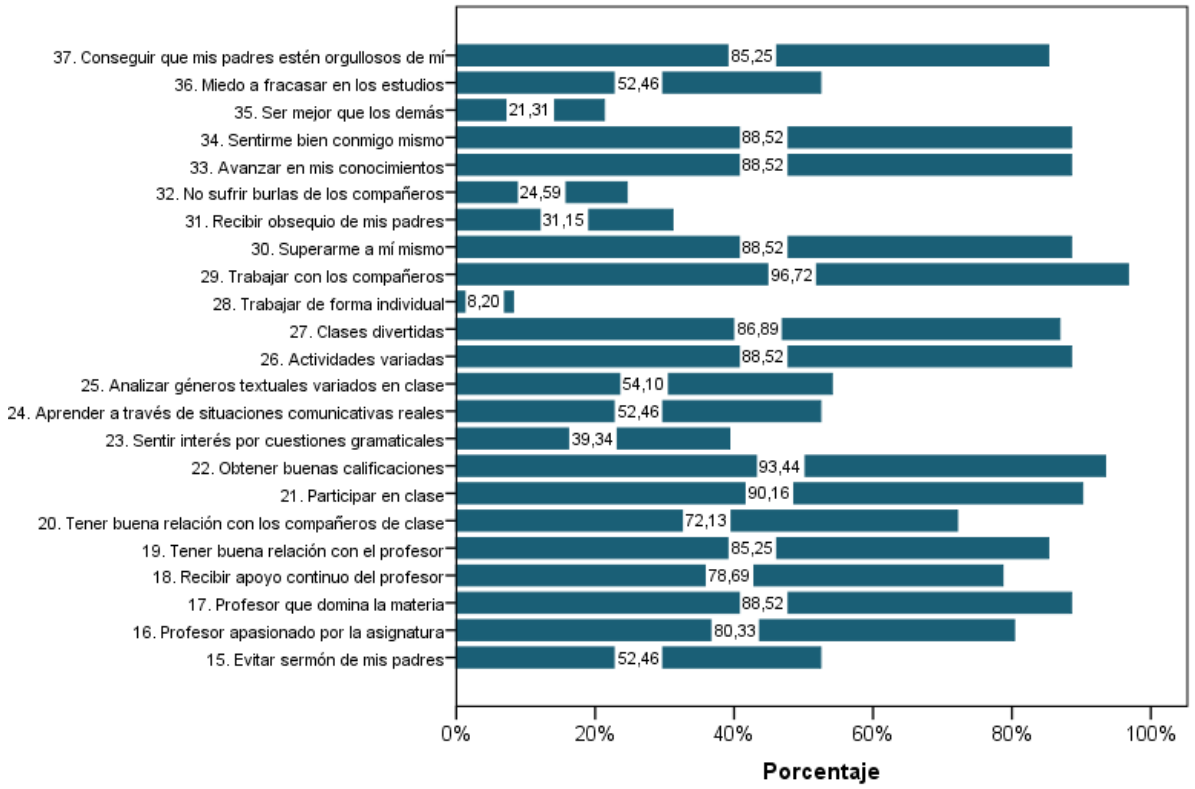

Figura 16. Elementos motivadores para estudiar y aprender gramática.

Como se puede apreciar en la Figura 16, los alumnos investigados han demostrado tener bastante claro qué es aquello que más les motiva para querer estudiar gramática:

- Respecto a la metodología de enseñanza-aprendizaje, han señalado de forma casi unánime que necesitan trabajar con compañeros (96,72 %) en vez de hacerlo solos y participar más en clase (90,16 %), Asimismo, estarían más motivados si las actividades fueran variadas (88,52 %) y las clases más divertidas (86,89 %).
- La formación del profesor y la forma en que se comporta también es importante para ellos. A nuestros participantes les motiva tener un profesor que domine la materia (88,52 %), que tenga buena relación con ellos (85,25 %), que disfrute con la asignatura (80,33 %) y que les apoye (78,69 %).
- Finalmente, queda puesto de manifiesto que para los estudiantes es igual de importante una motivación intrínseca que una extrínseca. Una amplia mayoría desea avanzar en sus conocimientos (88,52 %), pero aspirando a obtener buenas

notas (93,44 %). De igual manera, confiesan que estudian gramática para sentirse bien a nivel personal (88,52 %), aunque también para que sus padres estén orgullosos de ellos (85,25 %) y así evitar que les "echen sermones" (52,46 %).

Analizando ahora el ítem 64, en el que se preguntaba cuánto tiempo diario le dedican en casa al estudio de la gramática, y tomando como referencia que el tiempo razonable para dedicarle al estudio de la gramática en casa por las tardes no debería sobrepasar la hora de trabajo —a nuestro entender—, creemos que los resultados que mostramos en la Figura 17 no se ajustan a la realidad por alguna de las dos siguientes razones: i) bien porque no es creíble que un estudiante estándar dedique dos o más horas diarias de su tiempo libre al estudio de la gramática, ii) bien porque pensaron que esta pregunta estaba referida a épocas de exámenes, lo cual demostraría su escasa comprensión lectora ya que en el enunciado se aludía a "tiempo diario".

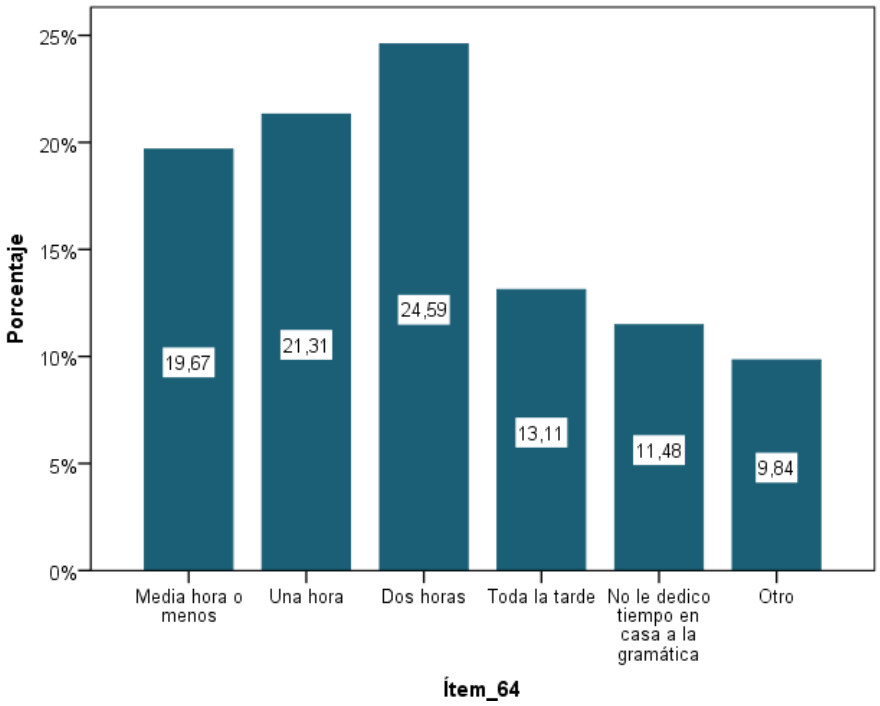

Figura 17. Tiempo voluntario dedicado en casa al estudio de la gramática.

6.2.5. Valoración de la metodología de enseñanza gramatical

Para analizar la opinión que tienen los estudiantes de la metodología de enseñanza gramatical que se ha aplicado en sus clases de Lengua, hemos tenido en cuenta los siguientes ítems:

- Ítems positivos: 38, 41 y 43.
- Ítems negativos: 39, 45 y 47.

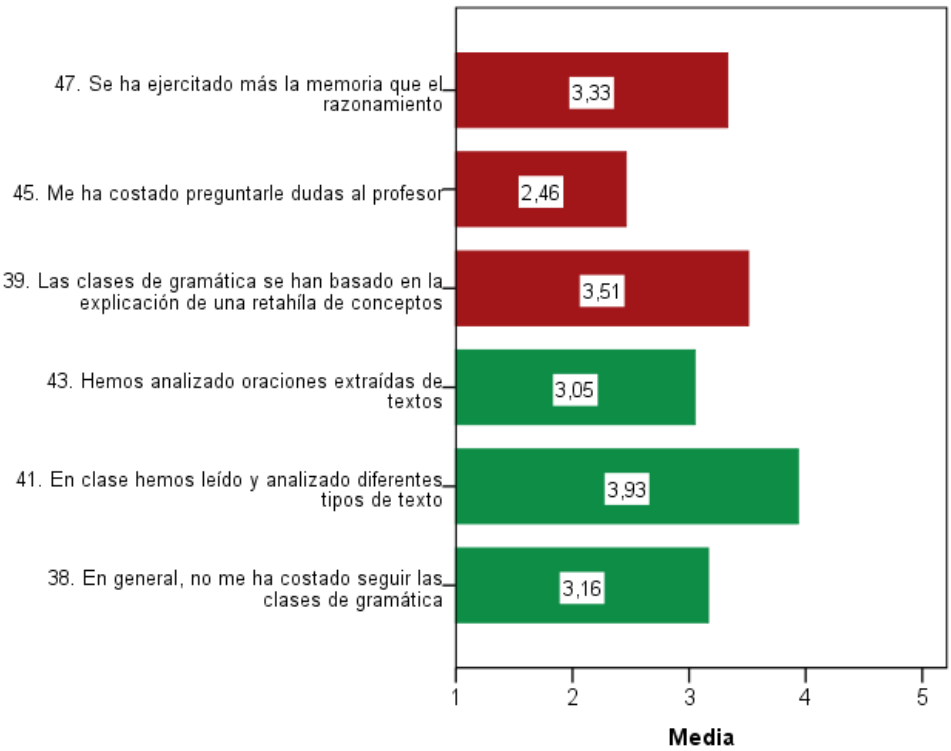

Figura 18. Medias de los ítems pertenecientes a la categoría "Valoración de la metodología de enseñanza gramatical".

Tal y como se observa en la Figura 18, los alumnos admiten que sus clases de gramática han destacado por ser más teóricas que prácticas (3,51) y por fomentar la memoria más que el razonamiento (3,33). Sin embargo, confiesan que no les ha costado seguir las sesiones (3,16) y que han podido leer y analizar una amplia gama de textos (3,93).

En la Tabla 14 se analizan las respuestas en función del sexo, aunque, como puede apreciarse, no se observan diferencias significativas entre los chicos y las chicas.

Tabla 14

Medias de los ítems positivos y negativos de la categoría "Valoración de la metodología de enseñanza gramatical" en función del sexo

	Ítems positivos			**Ítems negativos**		
Sexo	**Ítem_38**	**Ítem_41**	**Ítem_43**	**Ítem_39**	**Ítem_45**	**Ítem_47**
Chicos	**3,29**	**4,03**	**3,06**	3,49	**2,51**	3,29
Chicas	3,00	3,81	3,04	**3,54**	2,38	**3,38**

6.2.6. Formación del profesorado y actuaciones en clase

Los ítems del cuestionario que tenían que ver con la formación del profesorado de Lengua y sus actuaciones en clase eran:

- Ítems positivos: 40, 42, 44, 46, 48, 49 y 50.
- Ítem negativo: 51.

En la Figura 19 mostramos las medias de las respuestas aportadas por los alumnos en cada uno de estos ítems y, como se vislumbra, la valoración que tienen de sus profesores es bastante ambigua. Sus respuestas no nos permiten hablar de una consideración positiva, aunque tampoco negativa, pues los porcentajes de los ítems se sitúan en un término medio, que en el cuestionario quedaba representado con la opción "Indiferente". No obstante, podemos resaltar que los alumnos destacan la preparación de sus profesores de Lengua (ítem 49), media que alcanza un 3,89.

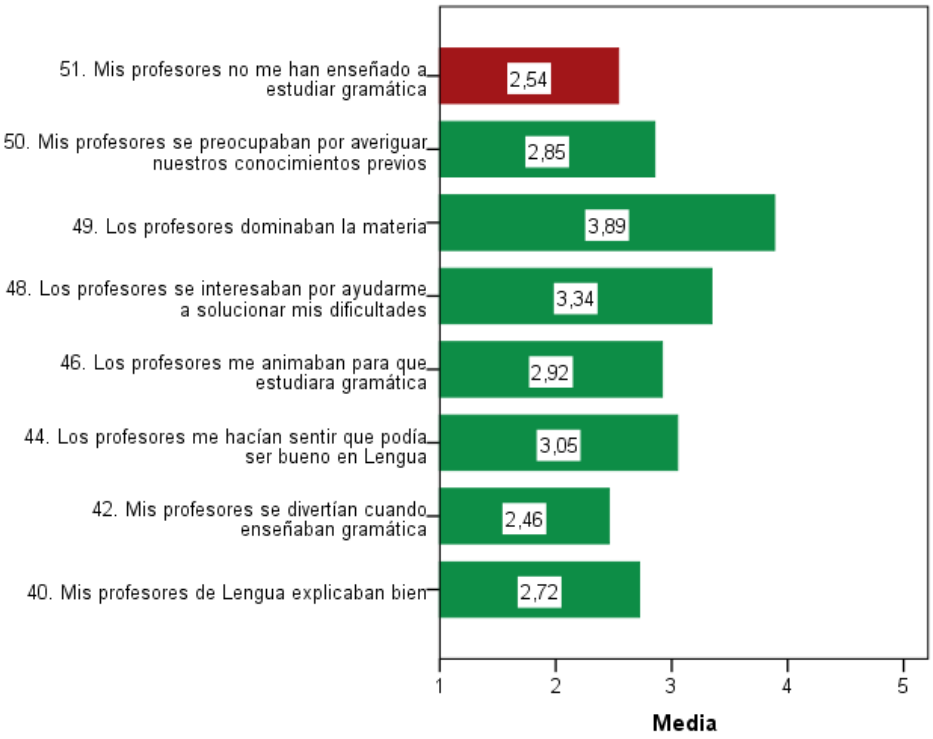

Figura 19. Medias de los ítems pertenecientes a la categoría "Formación del profesorado y actuaciones en clase".

En la Tabla 15 volvemos a analizar las respuestas en función del sexo y, aunque las diferencias entre ambos son inapreciables, nos llaman la atención los resultados de los ítems 46 y 48, ya que en ellos los chicos manifiestan en un porcentaje mayor que las chicas que sus profesores de Lengua les han animado para que estudiaran gramática (3,09 frente a un 2,69 de las chicas) y se han interesado en ayudarles a solucionar sus dificultades con la gramática (3,51 frente a un 3,12 de las chicas).

Tabla 15

Medias de los ítems positivos y negativos de la categoría "Formación del profesorado y actuaciones en clase" en función del sexo

Sexo	Ítem_40	Ítem_42	Ítem_44	Ítem_46	Ítem_48	Ítem_49	Ítem_50	Ítem_51
Chico	2,71	**2,63**	3,03	**3,09**	**3,51**	**4,20**	**2,89**	2,46
Chica	**2,73**	2,23	**3,08**	2,69	3,12	3,46	2,81	**2,65**

6.2.7. Métodos y actividades para aprender y mejorar la gramática de la lengua materna

En el análisis de este bloque hemos tenido en cuenta los ítems 52-63 y 65-71, pertenecientes al bloque *Métodos y actividades para aprender y/o mejorar a gramática de la lengua materna*. En esta sección se buscaba que los alumnos revelaran la frecuencia con la que han realizado una serie de actividades, bien en su casa o bien en clase, o han utilizado una determinada estrategia de aprendizaje para mejorar la gramática de su lengua.

En primer lugar, presentaremos los resultados de los ítems 52-63 para descubrir la frecuencia con la que han realizado una determinada actividad o utilizado un determinado método de aprendizaje. Esta vez los cinco niveles de respuesta iban desde "Nunca" (1) hasta "Siempre" (5).

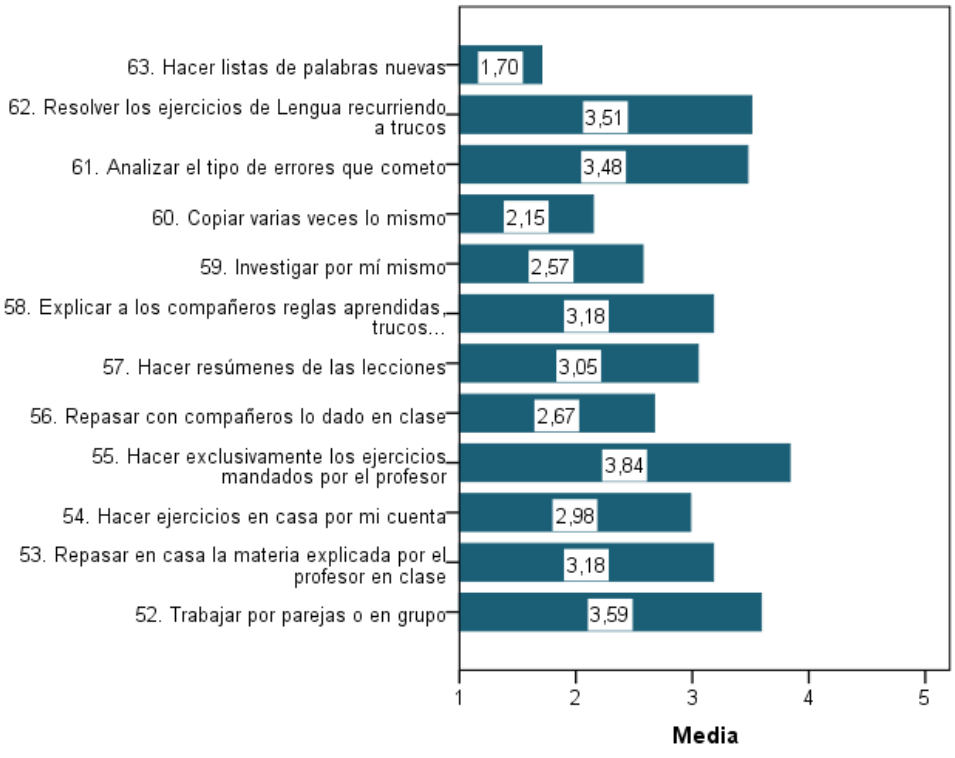

Figura 20. Medias de los ítems pertenecientes a la categoría "Métodos y actividades para aprender y/o mejorar a gramática de la lengua materna".

La Figura 20 refleja, ante todo, el escaso interés que tienen los alumnos hacia la lengua en general y la gramática en particular. La mayoría de las medias se sitúan entre las

respuestas 2 (“Muy pocas veces”) y 3 (“Algunas veces”), y la media que está más próxima a “Casi siempre” (4) corresponde al ítem 55, en el cual se manifestaba la realización exclusiva de los ejercicios mandados por el profesor (3,84). Resulta sorprendente que los alumnos reconozcan que muy pocas veces hacen en casa ejercicios por su cuenta (2,98) o se ponen a investigar de forma voluntaria conceptos gramaticales (2,57).

Este gráfico nos revela, asimismo, que en ocasiones trabajan por parejas o grupos en clase (3,59) y que a menudo recurren a trucos para resolver los ejercicios de gramática (3,51).

Si ahora establecemos una comparación entre las medias de los chicos y las medias de las chicas en cada uno de los ítems, descubrimos que ellas muestran algo más de interés que sus compañeros por la materia. Las alumnas investigadas hacen más ejercicios en casa por su cuenta (3,35 frente a 2,71), hacen más resúmenes de las lecciones (3,46 frente a 2,97) y copian varias veces lo mismo para estudiárselo mejor (2,58 frente a 1,83); en cambio, los chicos “casi siempre” se limitan a resolver las actividades mandadas por el profesor (3,97).

En la Tabla 16 aparecen todos estos resultados.

Tabla 16

Medias de los ítems de la categoría “Métodos y actividades para aprender y/o mejorar a gramática de la lengua materna” en función del sexo

Sexo	Ítem 52	Ítem 53	Ítem 54	Ítem 55	Ítem 56	Ítem 57	Ítem 58	Ítem 59	Ítem 60	Ítem 61	Ítem 62	Ítem 63
Chico	3,54	3,00	2,71	**3,97**	**2,97**	2,74	2,97	2,49	1,83	3,17	3,20	**1,71**
Chica	**3,65**	**3,42**	**3,35**	3,65	2,27	**3,46**	**3,46**	**2,69**	**2,58**	**3,88**	**3,92**	1,69

Quedan por analizar los ítems 65-71 y en esta ocasión procederemos de forma diferente. Mostraremos los resultados de cada uno de estos ítems en figuras independientes para poder comentar por separado las respuestas recogidas.

La Figura 21 presenta los datos obtenidos en el ítem 65, en el cual se preguntaba a los participantes qué fracción de tiempo han ocupado en las clases de gramática las explicaciones del profesor. Llama la atención que, salvo un 13,12 % de los alumnos, el 86,88 % de los participantes haya indicado que las explicaciones de los profesores de Lengua oscilan entre la media hora y la hora entera.

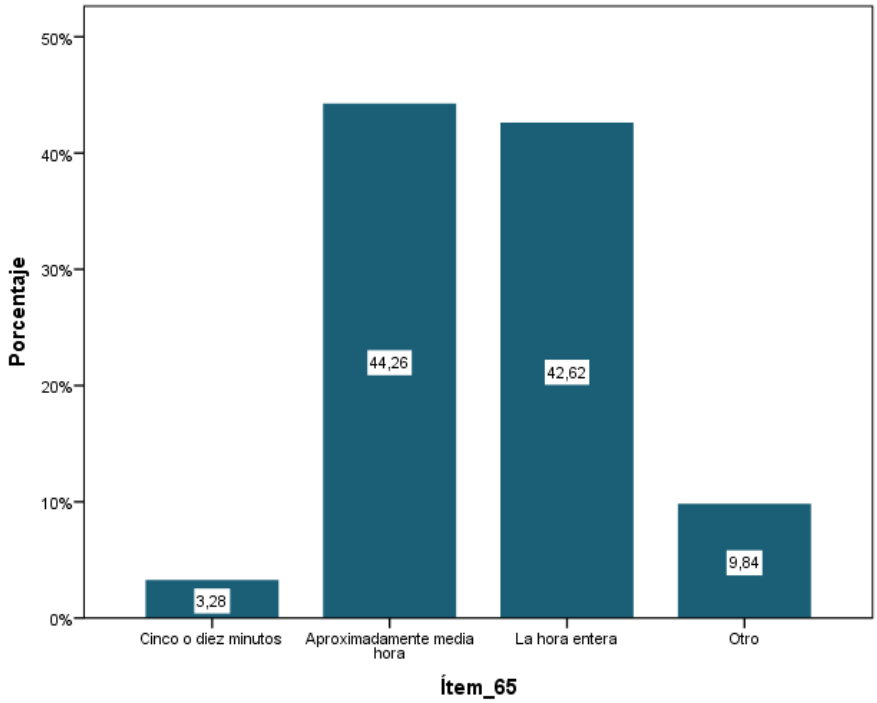

Figura 21. Fracción de tiempo que ocupan las explicaciones del profesor en las clases de gramática.

En la Figura 22 aparecen los resultados concernientes al ítem 66. En este ítem se preguntó a los alumnos con qué frecuencia participaban ellos en las clases de gramática, ya fuera opinando, corrigiendo actividades desde el sitio o en la pizarra… Sus respuestas revelan que ellos ejercen un papel importante en las clases de Lengua, aunque no hay unanimidad en la duración o momento de la sesión en el que participan. De cualquier forma, las opciones más señaladas, con idéntico porcentaje (29,51 %), son “Todos los días, desde el inicio hasta el final de la clase” y “Todos los días, la última media hora de clase”.

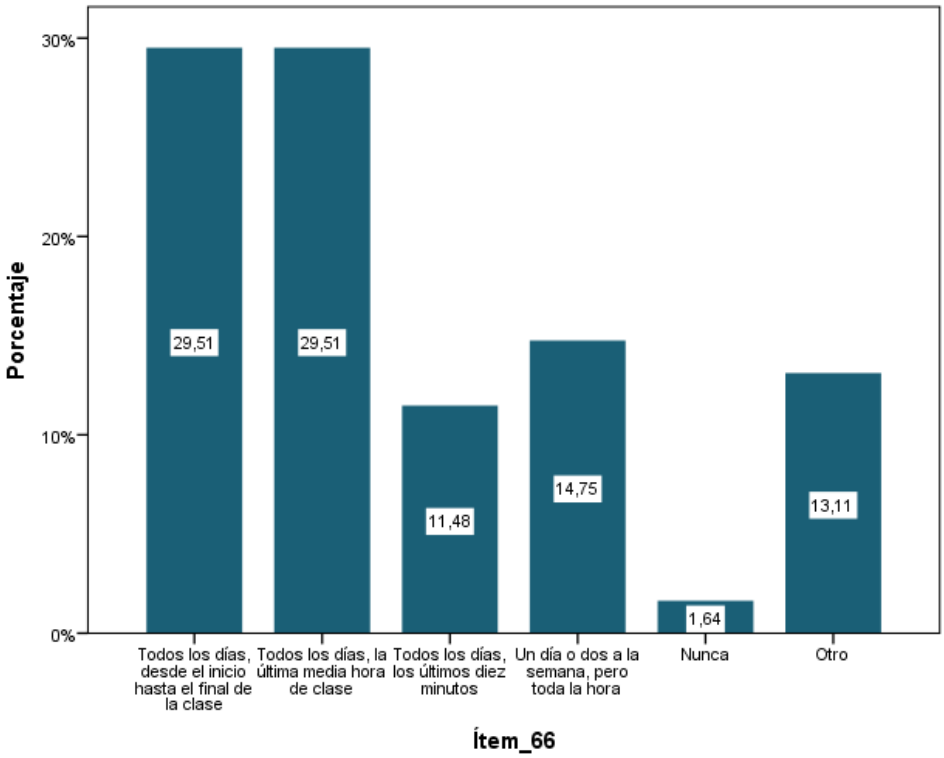

Figura 22. Frecuencia de participación de los alumnos en las clases de gramática.

En el ítem 67 se trató de averiguar con qué frecuencia los deberes de Lengua han consistido en analizar morfosintácticamente listas extensas (10, 15…) de oraciones. Tal y como se muestra en la Figura 23, este tipo de actividad ha sido muy recurrente, pues no solo han analizado oraciones a diario (29,51) o varias veces por semana (34,43 %), sino que este método se ha empleado también para practicar en los días previos al examen (26,23). Un insignificante 9,84 % de los participantes ha marcado la opción "Otro", donde han manifestado que nunca han realizado estos análisis.

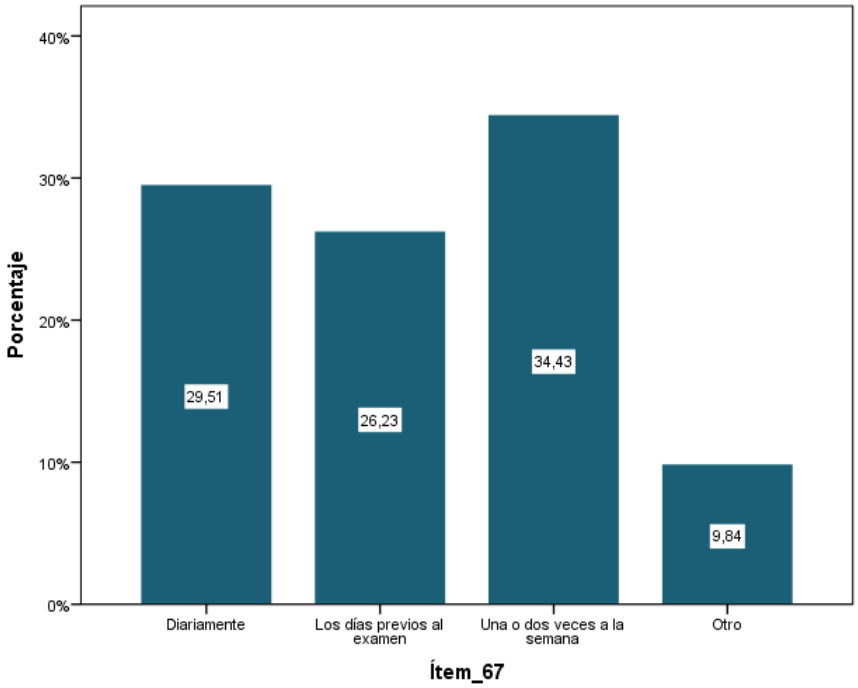

Figura 23. Frecuencia de realización de análisis morfosintácticos.

Los resultados del ítem 68 se muestran en la Figura 24. En aquel ítem se pedía a los alumnos que indicaran con qué frecuencia habían trabajado en clase oraciones mal construidas, y para que entendieran mejor lo que buscábamos les pusimos un ejemplo: "*Las películas se empezaron a grabarlas hace un año".

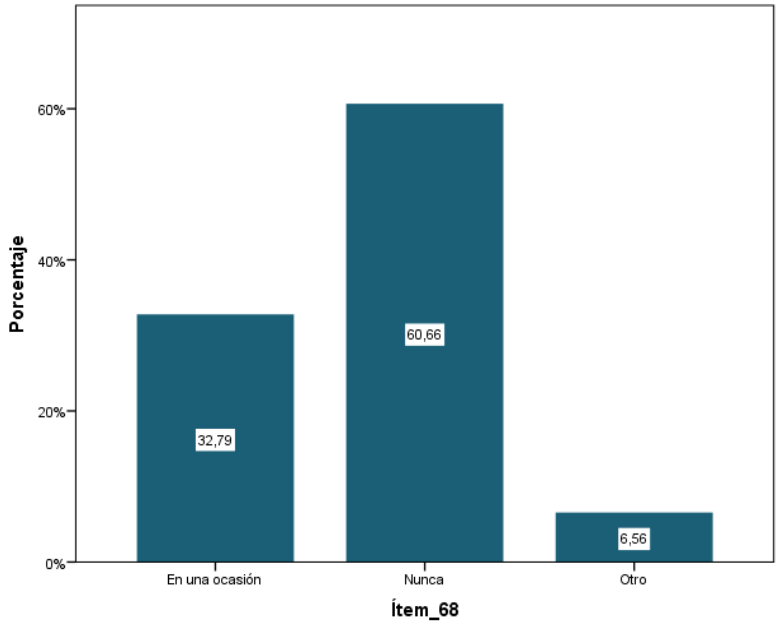

Figura 24. Frecuencia con la que se han trabajado en las clases de gramática con oraciones mal construidas.

Tal y como esperábamos, la mayoría de alumnos, en concreto el 60,66 %, nunca trabajó con este tipo de oraciones, aunque un 32,79 % manifestó que lo hizo en una ocasión.

De forma similar ocurre con el ítem 69, y así queda puesto de manifiesto en la Figura 25. A la pregunta de con qué frecuencia les han planteado en clase problemas de lengua del tipo de "¿Cuál es la relación entre *coche de bomberos* y *coche de los bomberos*?", más de la mitad señaló que nunca (50,82 %) y un 27,82 % que lo han visto en una ocasión.

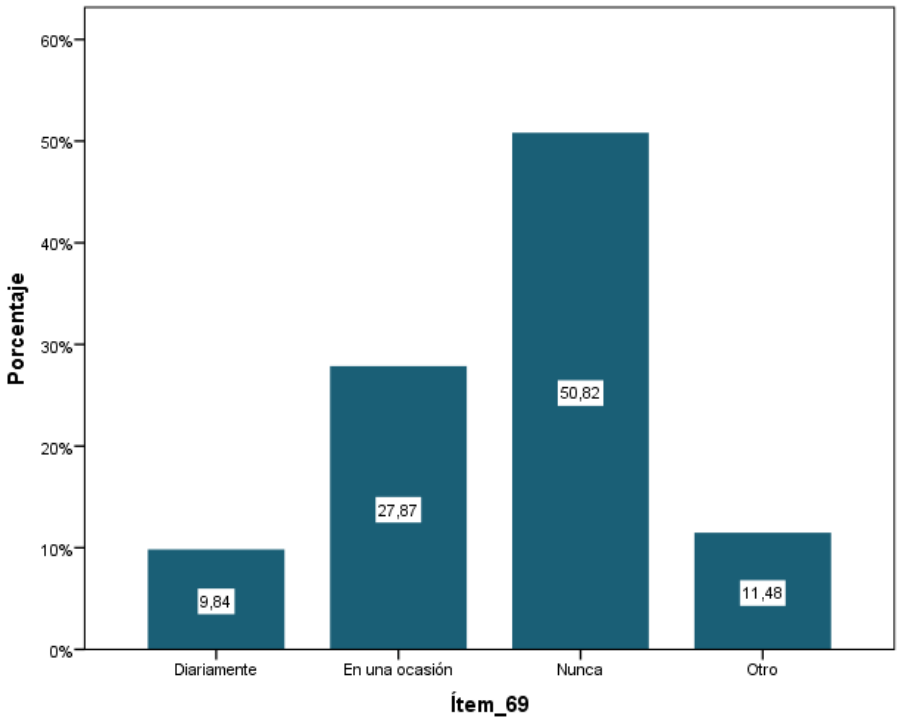

Figura 25. Frecuencia con la que se han planteado en clase de gramática problemas de lengua.

Los resultados anteriores se asimilan a los obtenidos también en el ítem 70, que se presentan en la Figura 26. Las respuestas mayoritarias a la pregunta "¿Con qué frecuencia te han explicado la diferencia que existe entre oraciones del tipo de *La Iglesia no creía que la Tierra era redonda* y *La Iglesia no creía que la Tierra fuera redonda?*" fueron "Nunca" (39,34 %) y "En una ocasión" (37,70 %).

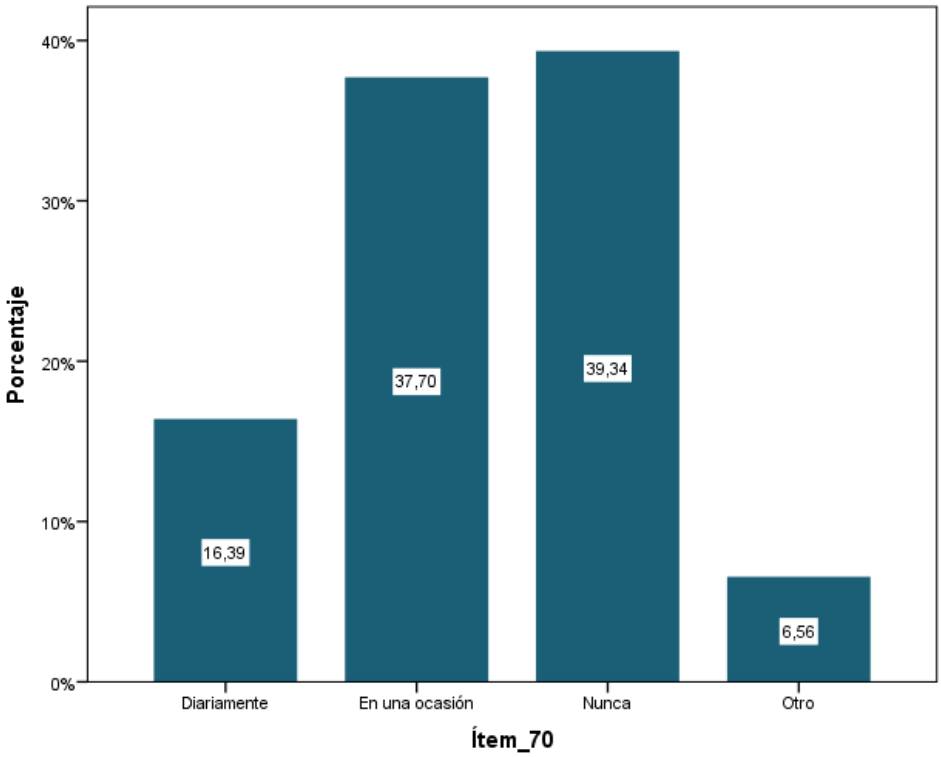

Figura 26. Frecuencia con la que se han explicado las diferencias de los tiempos y modos verbales.

Por último, se analizan las respuestas recogidas en el ítem 71, que se presentan en la Figura 27.

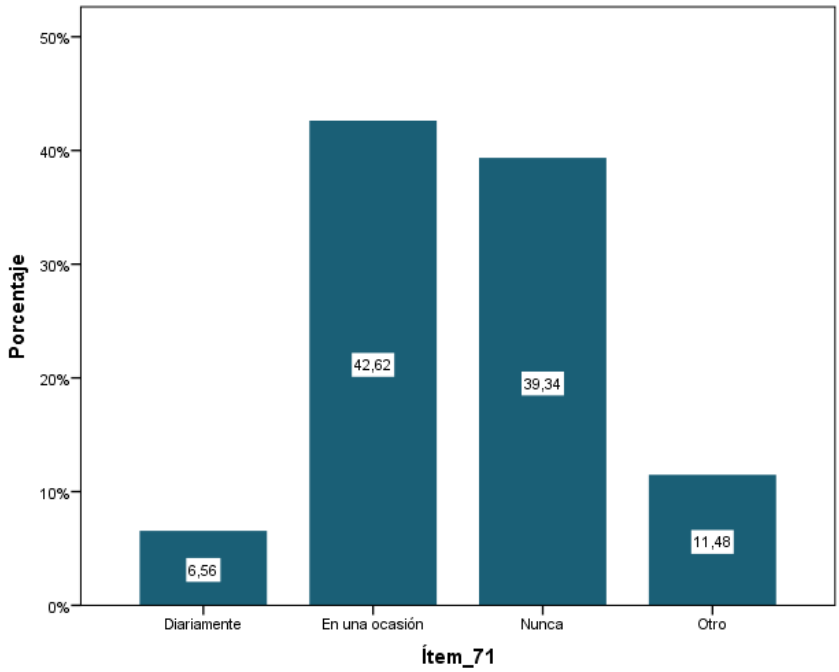

Figura 27. Frecuencia con la que se han explicado pares parecidos como *Quiero pan y quiero panes*.

En este ítem se preguntó acerca de la frecuencia con la que les han explicado la diferencia entre *tortilla de patata* y *tortilla de patatas*, y pares parecidos como *Quiero pan* y *quiero panes*. En esta ocasión la respuesta "En una ocasión" (42,62 %) supera a la de "Nunca" (39,34 %).

6.2.8. Valoración de la gramática aprendida en la escuela

En el último bloque del cuestionario pretendimos que los participantes confesaran las destrezas gramaticales que ellos creen haber adquirido después de estudiar gramática durante tantos años. Como explicamos en el § 5.5.2.2.1, esta sección estaba compuesta por ocho ítems: los siete primeros (72-78) proponían diferentes beneficios que aporta el estudio de la gramática —ítems positivos— para que contestaran si ellos 'sí' o 'no' habían adquirido tales habilidades, mientras que el último ítem (79) otorgaba la posibilidad de que indicaran que no les había servido para nada —ítem negativo—. La Figura 28 muestra el porcentaje de síes que recibió cada una de las destrezas que les propusimos.

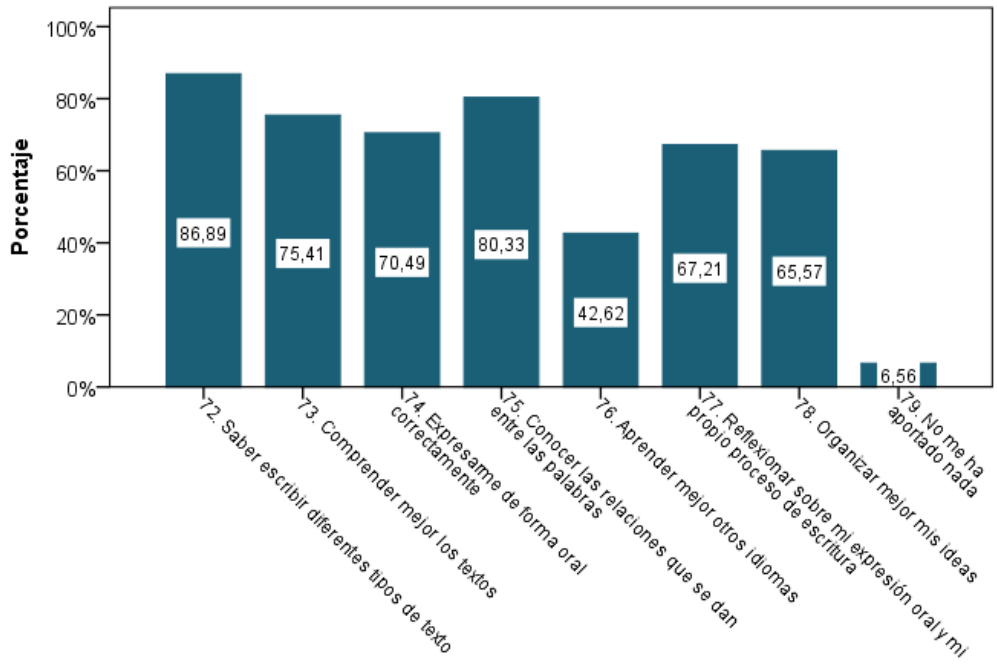

Figura 28. Destrezas gramaticales adquiridas según los alumnos.

Como refleja la Figura 28, los alumnos son conscientes de los múltiples beneficios que les ha aportado el estudio de la gramática, pues así lo han puesto de manifiesto en los cuestionarios. Según ellos, han aprendido, principalmente, a escribir varios tipos de texto (86,89 %) y a conocer las diferentes relaciones que se dan entre las palabras (80,33 %). Asimismo, les ha ayudado a mejorar su comprensión textual (75,41 %), así como su expresión oral (70,49 %). En cambio, a muy pocos les ha servido para aprender mejor otros idiomas (tan solo al 42,62 %).

No obstante, conviene que resaltemos también que un 6,56 % decidió marcar la opción "No me ha aportado nada", lo que nos revela que para ellos el estudio de la gramática ha pasado desapercibido y no les ha ayudado a adquirir las destrezas que se persiguen con esta disciplina.

6.3. Datos recogidos en las hojas de actividades

Como expusimos en el § 5.5.4.1, la elaboración de una hoja de actividades de orientación reflexiva sobre las oraciones de relativo no tenía otra intención que conocer la opinión de los alumnos participantes sobre las mismas y su capacidad para resolverlas. Gracias a sus respuestas descubriremos, por un lado, si el método tradicional de enseñanza de la gramática ha preparado a los alumnos para que reflexionen sobre la lengua y procedan de un modo diferente al habitual, esto es, por inducción: el alumno primero tiene que formular una hipótesis y después verificar si es correcta proponiendo ejemplos que la refuten o confirmen; y, por otro, si este tipo de actividades hace que aumente su interés no solo por la asignatura de Lengua, sino también por el funcionamiento de la gramática.

A continuación presentamos las respuestas proporcionadas por los alumnos en cada uno de los ejercicios que constituían la hoja de actividades. De forma paralela, mostraremos las soluciones de cada pregunta para analizar el índice de errores y aciertos.

1. ¿En qué casos podemos utilizar *lo cual*? Rodea la respuesta correcta al siguiente interrogante y construye después una o más oraciones con ese relativo para demostrar tu elección.

El antecedente de *lo cual* debe ser:

a) un sustantivo

b) una oración

c) una oración en infinitivo

d) una oración en gerundio

e) Dos de las anteriores respuestas son correctas: _____ y _____.

f) Tres de las anteriores respuestas son correctas: _____, _____ y _____.

- **Ahora justifica tu respuesta con oraciones inventadas por ti.**

En el primer ejercicio de la hoja de actividades se pedía al alumno, en primer lugar, que indicara el posible antecedente del relativo complejo *lo cual* y a continuación que construyera oraciones con ese relativo para demostrar su elección. De todas las respuestas posibles que se le proponían, únicamente era correcta la opción *b*[68], respuesta que tan solo

[68] La respuesta correcta es la *b* porque el relativo complejo "artículo determinado + *cual*" admite antecedentes oracionales, nunca nominales (RAE-ASALE, 2009, § 14.10a), solo cuando encabeza una relativa explicativa. Para ello, el artículo debe presentar el género neutro (RAE-ASALE, 2009, § 44.5o, § 44.8l).

Con este ejercicio se pretendía que el estudiante se diera cuenta de que el antecedente del relativo complejo *lo-cual* siempre es una oración (*El móvil le costó muy barato, lo cual me parece muy raro porque es de última generación; Conseguir trabajo a la primera, lo cual puede ocurrir, me parece tener mucha suerte; Vi a Juan hablando con María, lo cual me parece raro porque están enfadados*). Ejemplos como este último permiten entender que la semántica nos revela el antecedente: este no comienza en *Vi*, sino en el complemento de *hablando*. Un alumno puede llegar a esta conclusión por sí mismo sin necesidad de más aparato teórico. Además, este ejercicio sirve para explicar que la gramática consiste en gran medida en establecer relaciones con unidades que a lo mejor no son las que están más cerca. Se puede así comparar *La compañía habló con el cliente, que está muy enfadado*, donde el antecedente es *el cliente* con *La compañía habló con el cliente, lo cual ayudó a resolver el problema.*

acertaron 11 personas de las 40 que se animaron a participar en esta prueba, esto es, el 26,19 % de los participantes.

Pocos problemas presentó la segunda parte de este ejercicio para los alumnos. En ella tenían que inventar oraciones donde apareciera el relativo *lo cual* con su antecedente oracional. Algunas de las oraciones creadas por ellos fueron las siguientes:

> «Has aprobado, lo cual me alegra» (21A, 26A)
>
> «No he suspendido, lo cual ha sido una gran sorpresa» (2B)
>
> «Mi hija lo ha aprobado todo, lo cual me enorgullece» (12B)
>
> «La primera mujer que obtuvo un premio Nobel, lo cual supuso un gran avance en la ciencia, fue Marie Curie» (14B)
>
> «Están comiendo mucho, lo cual me alegra. Las flores se han mojado, lo cual me disgusta. Has jugado mucho, lo cual es bueno» (4C)
>
> «Antonio quiere comer, lo cual significa que tiene hambre» (9C)
>
> «Ha estudiado mucho, lo cual me alegra» (13C)
>
> «No estudié el examen, lo cual significa que suspendí» (20C)
>
> «Ayer aprobé, lo cual significa que estudié» (21C)
>
> «Ayer llegué a mi casa tarde, lo cual no gustó a mis padres» (25C)
>
> «Mi prima ha sacado buenas notas, lo cual es bueno» (26C)

Puede resaltarse que algunos estudiantes —por confusión o por contestar demasiado deprisa o de una forma mecánica— crearon oraciones con las variantes masculina y femenina del relativo *cual* (*el cual*/*la cual*) en vez de emplear la forma neutra como se pedía; de ahí que no podamos dar por válidas sus oraciones pues estos relativos sí admiten antecedentes nominales:

> «La camiseta, la cual es de Juan, es amarilla» (11A)

«El perro de mi vecino, el cual ladra mucho, es muy agresivo» (3C)

«El coche, el cual me compré, era rojo» (7D)

2.a) Considera la siguiente oración: *Aquella <u>que visitamos</u> era espectacular*. Selecciona la opción correcta:

a) La oración subrayada no puede considerarse oración de relativo porque no tiene antecedente.

b) Esta oración sí tiene antecedente porque se puede recuperar gracias al contexto. Lo que sucede es que no está realizado fonéticamente.

c) El pronombre *aquella* informa acerca de los rasgos de género y número del antecedente.

d) El pronombre podría ser considerado el antecedente de la oración de relativo.

e) Dos de las anteriores respuestas son correctas: _____ y _____.

f) Tres de las anteriores respuestas son correctas: _____, _____ y _____.

2.b) Considera ahora la oración *La <u>que dijo eso</u> no conoce las causas del conflicto*. ¿Se podría decir que su análisis es idéntico al de la oración anterior? Justifica tu respuesta.

En este ejercicio se presentó a los alumnos dos relativas semilibres (*Aquella <u>que visitamos</u> era espectacular* y *La <u>que dijo eso</u> no conoce las causas del conflicto*) y tenían que indicar si tales oraciones tienen antecedente o no[69]. En el apartado 2.a) tan solo un alumno

[69] La respuesta correcta del ejercicio 2.a) es la *b*. Al tratarse de una relativa semilibre (RAE-ASALE, 2009, § 44.1g), el antecedente nominal se ha omitido fonéticamente, pero cabe suponer un núcleo nominal tácito en *Aquella Ø que visitamos era espectacular* donde Ø puede ser *catedral*, *iglesia*, *ciudad*, etc.; por ello, *aquella* no puede considerarse pronombre. En el ejercicio 2.b) el análisis es el mismo que el de la pregunta 2.a).

En este ejercicio y en el ejercicio 3 se trataba de reflexionar sobre qué condiciones deben darse para que pueda hablarse de oración de relativo. En concreto, se perseguía que el estudiante revisase las condiciones que debe reunir el antecedente ―expreso, tácito, recuperable…― dependiendo de cuál sea el pronombre, lo cual le lleva a cuestionar la caracterización misma de oración de relativo.

(11A) acertó la pregunta pues el resto se decantó por las opciones que consideraban pronombre a *aquella*. En el apartado 2.b) el resultado fue similar, ya que solamente el alumno 26C respondió correctamente contestando que ambos análisis eran idénticos, aunque sin especificar nada más, por lo que podría pensarse también que acertó por azar.

3.a) Piensa ahora en las oraciones que empiezan por *quien* **(por ejemplo,** ***Quien lo hizo conocía a la víctima*****). Selecciona la opción correcta:**

a) *Quien* tiene antecedente, solo que en estos casos no aparece realizado, pero en otros casos sí puede expresarse, depende del contexto.

b) *Quien* tiene antecedente como parte de su propio significado (*quien* = "la persona que") y cuando aparece en el contexto se trata de una relativa explicativa.

c) *Quien* tiene antecedente como parte de su propio significado (*quien* = "la persona que") y cuando aparece en el contexto se trata de una relativa, pero especificativa.

d) *Quien* no tiene antecedente, por eso no sabemos de quién se está hablando.

e) Dos de las anteriores respuestas son correctas: _____ y _____.

3.b) Sigamos con las oraciones con *quien***, como** ***Quien algo quiere, algo le cuesta.*** **Selecciona la respuesta correcta:**

a) La oración de relativo empieza en *Quien* y termina en *quiere*.

b) Empieza en *Quien* y termina en *cuesta*.

c) No hay oración de relativo porque no es adyacente de ningún antecedente.

d) Sí hay oración de relativo, pero no es adyacente ―porque el antecedente está dentro de *quien*―, sino sujeto de *cuesta*.

e) Sí hay oración de relativo, pero no es adyacente ―porque el antecedente está dentro de *quien*―, sino CI de *cuesta*.

f) Dos de las anteriores respuestas son correctas: _____ y _____.

g) Tres de las anteriores respuestas son correctas: _____, _____ y _____.

En el ejercicio 3 se preguntó a los participantes por el relativo *quien*.

En el primer apartado, 3.a) [70], solo 4 participantes (el 9,52 % del alumnado) adivinaron que el relativo *quien* lleva incorporado semánticamente su antecedente y que, cuando este aparece explícito, puede encabezar oraciones explicativas.

En el segundo apartado, 3.b) [71], el índice de aciertos no fue muy superior ya que únicamente 6 estudiantes (el 14,29 %) averiguaron cuál es la oración de relativo (*quien algo quiere*) y la función que desempeña (CI de *cuesta*).

4. Acabamos de explicar que la función del relativo y la función en la oración principal del sintagma que contiene a la oración de relativo no coinciden necesariamente. Construye oraciones de acuerdo con los siguientes requisitos:

a. El SN en la oración principal desempeña la misma función sintáctica que el relativo en la suya.
b. Esta función ha de ser la de CI. (Truco: necesitas dos verbos que seleccionen CI, y estos son de dos tipos: i) los del tipo de *dar*, y ii) los del tipo de *gustar*; solo trata de combinarlos).
c. Vamos a complicarlo un poco más. Ahora las condiciones son las siguientes:
   – Función del SN: Sujeto
   – Función del relativo: CI
d. Por último…
   – Función del SN: Término de preposición
   – Función del SP: CRég
   – Función del relativo: CD

[70] La respuesta correcta es la *b*. Todos los relativos tienen antecedente, sea este explícito o implícito. En el caso del pronombre relativo *quien*, este lleva incorporado semánticamente su propio antecedente, que equivaldría a 'la persona que' (RAE-ASALE, 2009, § 1.9w). Este pronombre está capacitado para encabezar relativas sin antecedente expreso, las cuales se denominan RELATIVAS LIBRES, que pueden conformar grupos nominales porque llevan incorporada la referencia implícita a su propio antecedente. Cuando el antecedente aparece explícito y el relativo va sin preposición, solo puede encabezar oraciones explicativas (RAE-ASALE, 2009, § 22.4d). Solo admitiría una relativa especificativa este pronombre relativo si estuviera precedido de preposición: por ejemplo, *el abogado con quien trabaja* (RAE-ASALE, 2009, § 44.5g).

[71] La respuesta correcta es la *f*: *a* y *e*.

En el ejercicio 4 se pidió a los participantes que construyeran oraciones siguiendo ciertos requisitos[72]. Con ello se buscaba que los estudiantes reflexionaran sobre el modo como están construidas las oraciones de relativo, es decir, sobre su gramática interna, de forma activa y no simplemente a través de una actividad de mero etiquetaje. Además, con este ejercicio se conseguía que los alumnos desarrollaran el conocimiento de que existen en español dos grupos de verbos que requieren COMPLEMENTO INDIRECTO.

Los resultados fueron los siguientes:

- No supuso ningún problema para los participantes crear oraciones en las que el antecedente y el relativo desempeñaran la misma función:

  «Yo corrijo los deberes (CD) [que (CD) he hecho]» (3C)

  «Pedro (Sujeto), [que (Sujeto) es un buen estudiante, estudiará ingeniería]» (26C)

  «Tengo un tamagochi (CD) [que (CD) no encuentro]» (6C)

  «Coge la libreta (CD) [que (CD) tiraste]» (21C)

  «Yo me tomo una pizza (CD) [que (CD) he calentado]» (16C)

  «Yo le compré la camiseta (CD) [que (CD) tengo]» (8C)

  «María (Sujeto), [que (Sujeto) es una chica muy lista], estudiará enfermería» (9C)

  «Ponte la camiseta (CD) [que (CD) prefieras]» (22C)

  «El coche (Sujeto) [que (Sujeto) me gustó mucho] era rojo» (14B)

[72] Ejemplos de respuesta:

a. *El coche* (Sujeto) [*que* (Sujeto) *se cayó por el barranco*] *era de unos atracadores*.

b. *Melendi envió una invitación para su concierto a todos los seguidores* (CI) [*a los que* (CI) *les preocupase el medio ambiente*].

c. *El compañero* (Sujeto) [*al que* (CI) *regalé las entradas para el concierto de Melendi*] *al final no fue porque le surgieron otros planes*.

d. *Juan habló de un tema* (CRég) [*que* (CD) *yo no conocía*].

«El perro (Sujeto) [que (Sujeto) ladra] no muerde» (21A, 26A)

«El coche (Sujeto) [que (Sujeto) era rojo] nos encantó» (2B)

- Ningún alumno supo construir una oración en la que tanto el relativo como su antecedente funcionaran como COMPLEMENTO INDIRECTO.
- Tan solo la alumna 2B creó de forma correcta la oración en la que se pedía que el SN que actuara como antecedente funcionara como SUJETO y el relativo como COMPLEMENTO INDIRECTO:

  «El amigo (Sujeto) [al que (CI) invitó] no asistió a la fiesta» (2B)

- Únicamente dos chicas —sin ninguna ayuda— fueron capaces de construir una oración en la que el relativo desempeñaba la función de COMPLEMENTO DIRECTO, su antecedente tenía que ser un SN con función de TÉRMINO y este se encontraba dentro de un SPrep que actuaba como COMPLEMENTO DE RÉGIMEN:

  «Estamos hablando del calor (CRég) [que (CD) hace fuera]» (9C)

  «Habló del caballo (CRég) [que (CD) compró]» (2B)

5. Si has llegado hasta aquí, seguro que eres capaz de superar este otro reto. **Considera la oración *La única ciudad española que creo que mi prima me dijo que todavía no ha visitado es Lugo*. Selecciona la opción correcta:**

a) El pronombre relativo *que* desempeña la función de CD de *creo*.
b) El pronombre relativo *que* desempeña la función de CD de *dijo*.
c) El pronombre relativo *que* desempeña la función de CD de *ha visitado*.
d) El antecedente del pronombre relativo *que* es *la única ciudad española*.
e) El antecedente del pronombre relativo *que* es únicamente *ciudad española*.
f) Dos de las anteriores respuestas son correctas: _____ y _____.
g) Tres de las anteriores respuestas son correctas: _____, _____ y _____.

En la actividad 5[73] se pretendía que el estudiante comparara el comportamiento de las relativas con el de las sustantivas y que adquiriera también, de forma experimental, el conocimiento sobre otra de las propiedades centrales de las oraciones de relativo: el hecho de que el nexo desempeña una función en la oración. Resultó llamativo que ninguno de los participantes diera con la respuesta correcta de este ejercicio.

6. Te propongo a continuación que redactes dos breves noticias, utilizando en cada una de ellas las oraciones que se acaban de explicar: *Al acto asistieron cuatro embajadores que representaban a los países de la Unión Europea* y *Al acto asistieron cuatro embajadores, que representaban a los países de la Unión Europea*, en las que se perciba perfectamente el diferente significado de cada enunciado.

Primera noticia Segunda noticia

Con el ejercicio 6 se quiso descubrir, en primer lugar, si los alumnos eran capaces de mostrar las diferencias de significado existentes entre las oraciones explicativas y las especificativas y, en segunda instancia, conocer su forma de componer textos, en esta ocasión noticias. De todos los alumnos que lo intentaron (16 de 40), solo 3 entendieron perfectamente lo que se pedía y demostraron tener claras las diferencias semánticas que hay entre las oraciones especificativas y las explicativas. Aquí están sus textos:

- **Alumno 14B**

  Primera noticia: «El día 23 de agosto se celebró un acto. Al acto asistieron cuatro embajadores que representaban a los países de la Unión Europea, además de tres embajadores americanos».

[73] La respuesta correcta es *f*: *c* y *e*. Las palabras relativas pueden estar desplazadas, situadas fuera de la oración a la que pertenecen (RAE-ASALE, 2009, § 44.1y).

Segunda noticia: «El día 23 de agosto se celebró un acto. Al acto asistieron cuatro embajadores, que representaban a los países de la Unión Europea. Que tan solo cuatro embajadores hayan ocupado una sala para cincuenta es un poco extraño».

- **Alumna 18B**

  Primera noticia: «La reunión a favor del pacto antiterrorista que ha acontecido esta mañana a primera hora estuvo representada por varios dirigentes de todo el mundo. Al acto asistieron cuatro embajadores que representaban a los países de la Unión Europea, que también estuvieron acompañados por el presidente de EEUU, Barack Obama, y el presidente de Rusia, Vladimir Putin».

  Segunda noticia: «La reunión a favor del pacto antiterrorista que ha acontecido esta mañana a primera hora estuvo representada por varios dirigentes. Al acto asistieron cuatro embajadores, que representaban a los países de la Unión Europea. En esta jornada estuvieron debatiendo sobre los problemas no solo de Europa, sino a nivel global».

- **Alumno 4C**

  Primera noticia: «Al acto asistieron cuatro embajadores que representaban a los países de la Unión Europea. También asistieron otros veinte del resto de los países del mundo. En este acto se deliberó y debatió acerca de la crisis de los refugiados y el estado islámico».

  Segunda noticia: «Al acto asistieron cuatro embajadores, que representaban a los países de la Unión Europea, los cuales debatieron sobre la crisis económica que afecta a la UE».

7. Vamos a intentar descubrir cuáles son estos relativos y su distribución. Para ello, construye oraciones explicativas y especificativas intentando usar *cual, que* y *quien,* y descubre por ti mismo qué relativos pueden aparecer en cada una y de qué manera.

- Oración explicativa con *cual*
- Oración especificativa con *cual*
- Oración explicativa con *que*
- Oración especificativa con *que*
- Oración explicativa con *quien*
- Oración especificativa con *quien*

En el séptimo ejercicio se pedía a los alumnos, una vez repasada toda la teoría de las relativas, que demostraran los conocimientos adquiridos sobre ellas creando oraciones con los pronombres relativos requeridos (*cual*, *que* y *quien*) a fin de descubrir si todos ellos pueden aparecer tanto en oraciones de relativo explicativas como especificativas[74].

Tal y como imaginamos, los estudiantes investigados vacilaron con los relativos *cual* y *quien*. En el caso de *cual*, interpretaron que este relativo complejo podía aparecer en una

[74] Ejemplos de respuesta:

- Oración explicativa con *cual*: *La novela, la cual lee a todas horas, se la regalaron por su 40º cumpleaños*.
- Oración especificativa con *cual*: *Nunca imaginé los límites a los cuales tendría que llegar*. Para poder construir una oración especificativa con el relativo complejo *el cual* debe mediar entre el relativo y el antecedente una preposición, esto es, tiene que aparecer dentro de un grupo preposicional y funcionar como término de preposición (RAE-ASALE, 2009, § 44.3c).
- Oración explicativa con *que*: *Los estudiantes, que aprobaron, fueron a la excursión.*
- Oración especificativa con *que*: *Los estudiantes que aprobaron fueron a la excursión*.
- Oración explicativa con *quien*: *Los invitados, quienes comieron ostras, cayeron enfermos al día siguiente*.
- Oración especificativa con *quien*: No es posible construir una relativa especificativa con el pronombre relativo *quien* porque este pronombre reproduce los rasgos de su antecedente: **Los invitados quienes comieron ostras cayeron enfermos al día siguiente*.

oración especificativa simplemente quitándole las comas a la relativa, sin tener en cuenta que en estos casos *el cual* necesita ir precedido de preposición. Solo la alumna 9C se dio cuenta de esta situación y escribió acertadamente «La persona con la cual trabajo es muy simpática». A continuación mostramos algunas oraciones que propusieron equivocadamente sus compañeros:

«*La casa la cual está en París es de mi tío» (11A)

«*Mi familia fue a un monte el cual está cerca de refinería» (2C)

«*Tengo una amiga la cual es muy guapa» (15C)

En el caso de *quien*, tampoco es posible que constituya una relativa especificativa si no va acompañado de una preposición. En esta ocasión varios participantes se dieron cuenta de esto, aunque este descubrimiento les hizo equivocarse al rellenar la sección de oraciones explicativas con *quien* también con oraciones de este tipo.

«Yo iré con quien me apetezca» (8B)

«Ese es el chico con quien hablé» (12B)

«Pablo es con quien yo me llevo mejor» - «Voy a ir con quien yo quiera» (22B)

«Descubrieron a quienes robaron en el museo» (2C)

Asimismo, hubo alumnos que no se percataron e inventaron oraciones carentes de sentido:

«*Las personas quienes asistieron salieron muy contentas» (2B)

«*La niña quien estuvo conmigo era muy simpática» (24C)

Otros confundieron el pronombre relativo *quien* con el pronombre interrogativo:

«*Le pregunté a Carlos quien es mi mejor amigo»[75] (14B)

[75] La oración correcta hubiese sido: “Le pregunté a Carlos quién es mi mejor amigo”.

8. Considera las siguientes oraciones y responde a las preguntas que aparecen a continuación:

a) Di con la que buscaba.

b) La compañera con la que trabajo me saca de mis casillas.

c) No me acuerdo de lo que me dijiste que habías comprado.

- **Identifica los relativos y señala su función.**
- **Después indica la función del sintagma en el que aparecen los relativos.**
- **Marca entre corchetes las oraciones de relativo.**
- **¿Qué diferencias encuentras entre ellas?**
- **Ahora, tomando como modelo las oraciones que has trabajado en este ejercicio, intenta construir tú otras tres que sean parecidas (i. una con una oración de relativo término de preposición; ii. otra con relativo preposicional, y iii. otra con una relativa delante de una subordinada sustantiva).**

Con el último ejercicio tratamos de comprobar si los alumnos eran capaces de desarrollar, sin nuestra ayuda, su razonamiento gramatical y demostrar que habían logrado asimilar el funcionamiento de las oraciones de relativo. Para ello se les encomendaron varias tareas: i) identificar los relativos y señalar su función[76]; ii) indicar la función del sintagma en el que aparecen los relativos[77]; iii) marcar entre corchetes las oraciones de relativo[78]; iv)

[76] Solución:

a) *la que*: complemento directo de *buscaba*

b) *con la que*: complemento circunstancial de compañía de *trabajo*

c) *lo que*: complemento directo de *habías comprado*

[77] Solución:

a) Término de preposición

b) Adyacente

c) Término de preposición

[78] Solución:

a) Di con [la que buscaba]

b) La compañera [con la que trabajo] me saca de mis casillas.

explicar las diferencias halladas entre ellas?[79]; finalmente, v) construir tres oraciones que siguieran las condiciones que se les pedían[80].

Una vez revisadas y analizadas todas sus respuestas, los resultados han sido los que se detallan a continuación:

- Los estudiantes han presentado problemas para identificar los relativos de estas oraciones y su función. Únicamente el alumno 15A ha sabido reconocer las funciones desempeñadas por todos los relativos. Dos alumnas (6B y 22B) descubrieron que en la primera oración el relativo era *la que* y desempeñaba la función de CD de *buscaba*. La alumna 6B, además, averiguó que en la tercera oración el relativo era *lo que* y funciona como CD de *habías comprado*. El resto ni siquiera se ha acercado a la respuesta correcta.
- En general, se han reconocido bien las oraciones de relativo y se han marcado debidamente entre corchetes o paréntesis.
- No se han apuntado diferencias entre las oraciones propuestas, salvo la alumna 6B que comenta que hay dos que desempeñan la misma función.

c) No me acuerdo de [lo que me dijiste que habías comprado].

[79] Solución: En las oraciones *a* y *c* la preposición no forma parte de la oración de relativo porque se trata de dos relativas semilibres que se pueden sustituir por un pronombre, ella o ello, respectivamente (RAE-ASALE, § 44.1j). Por el contrario, la preposición que precede a los relativos complejos sí forma parte de la oración de relativo, como es el caso de la oración *b* (RAE-ASALE, § 44.1k).

[80] Ejemplos de respuesta:

i. Una oración con una oración de relativo término de preposición: *No me acuerdo de [lo que me pediste que te comprara en el supermercado]*.

ii. Otra con relativo preposicional: *Ayer vi una película [en la que se mostraba la condena a un inocente]*.

iii. Otra con una relativa delante de una subordinada sustantiva: *El vecino [que me dijo (que había aparcado en su plaza de garaje)] resultó ser familiar mío.*

- Solo tres alumnos se animaron a construir oraciones que respetaran las condiciones establecidas; no obstante, solo la alumna 12B consiguió crear las tres oraciones correctamente:

  «Hablé con la que quería»

  «El bolígrafo con el que escribo está roto»

  «No recuerdo lo que me dijiste que me ibas a contar»

Al final de la hoja de actividades se plantearon a los alumnos tres preguntas para que dieran su opinión sobre las actividades que se les había propuesto y las compararan con las que normalmente han realizado en las clases de Lengua para descubrir cuáles son más motivadoras para ellos. La valoración que hicieron de ellas fue la siguiente:

1. ¿Qué te han parecido estas actividades en comparación con las que sueles hacer en clase de Lengua normalmente?

	Más divertidas	**Más largas**	**Más útiles**	**Más interesantes**	**Más fáciles**
Medias	2,34	3,6	3,03	2,66	2,28

En la primera pregunta se les propuso cinco posibles respuestas y tenían que indicar del 1 (Totalmente en desacuerdo) al 5 (Totalmente de acuerdo) cuál era su opinión. Como se puede apreciar en las medias de cada una de las opciones, las actividades que les propusimos les resultaron más largas que las que suelen realizar normalmente en sus clases de Lengua y menos divertidas e interesantes.

2. ¿Qué actividad te ha gustado más? ¿Y cuál menos? ¿Por qué?

Los alumnos coincidieron en que las actividades que más les habían gustado fueron las del bloque 1 y la de crear las noticias. Por el contrario, les resultaron desesperantes

aquellas en que tenían que decidir entre varias opciones o las que les obligaban a inventar oraciones por su dificultad. Algunos confiesan que también les influyó la hora en que hicieron la prueba —algunos tuvieron que llevarla a cabo a primera hora de la mañana—.

3. ¿Qué actividad te ha resultado más difícil? ¿Y cuál más fácil? ¿Por qué?

Respecto al grado de dificultad de los ejercicios, para la mayoría ha sido bastante complicado crear oraciones siguiendo las condiciones que se exigían. Encontramos a pocos alumnos que califiquen de "fácil" alguna de nuestras actividades: por ejemplo, las alumnas 12B, 7D y 17D declaran que han resuelto sin problemas el ejercicio de crear las noticias. No obstante, tal y como hemos comentado anteriormente, únicamente supieron realizar correctamente este ejercicio los alumnos 14B, 18B y 4C.

6.4. Datos recogidos en las entrevistas

La entrevista fue la técnica de obtención de información reservada para el final de nuestro estudio. El motivo principal que nos llevó a tomar esta decisión fue aprovechar ese momento íntimo con cada participante para conocer su opinión sincera sobre nuestra investigación y aclarar con ellos algún dato llamativo que nos hubieran ofrecido en las anteriores pruebas.

Los alumnos debían responder a 12 preguntas (cf. ANEXO IV). A continuación mostramos las respuestas más destacables a cada una de ellas.

1. ¿Qué opinión te merece la investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna en la que has participado? ¿La encuentras útil?

La mayor parte del alumnado participante valora positivamente la iniciativa que hemos emprendido y confía en que conseguiremos mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la gramática con los resultados obtenidos. Algunas de sus opiniones han sido estas:

«es interesante que una profesora se preocupe de la forma que tienen los alumnos de estudiar su materia e intentar mejorar su enseñanza y facilitársela» (10B)

«vas a mejorar los errores que tenemos los estudiantes y que se expliquen de una forma más sencilla las cosas» (8C)

«me ha resultado una experiencia positiva por tratar de buscar otra forma más dinámica para la enseñanza de la sintaxis, pero a mí me ha resultado un poco más complicado de comprender, pero lo veo buena iniciativa» (12B)

«Pienso que era necesaria ya que creo que hace falta un cambio en la manera de aprendizaje de la gramática» (24B)

«sirve para darse cuenta de los errores que se están cometiendo a la hora de dar la gramática» (2C)

«Me parece buena porque así saben más de lo que nos enseñan en el colegio y si hay cosas mal se pueden mejorar, y las cosas buenas se pueden seguir haciendo» (14C)

«los jóvenes actualmente despreciamos la gramática y sirve para que mejoremos la visión que tenemos de ella» (4D)

«La encuentro útil ya que de este modo el profesorado, y los alumnos también, podrán mejorar en algunos aspectos de la materia que vayan peor» (16A)

«con esto se pueden mejorar las cosas que veamos peor. Sí, la encuentro útil en el aspecto de que desde el punto de vista del profesor se puede saber más del alumno» (6B)

«así los profesores se darán cuenta de la mala base que tenemos a la hora de hacer sintaxis» (5C)

«Creo que es algo necesario ya que si los métodos avanzan, las clases también deben avanzar» (14B)

No obstante, también hay estudiantes que ponen en tela de juicio que esta investigación vaya a propiciar el esperado cambio en la asignatura de Lengua:

> «la veo útil solo para la investigadora» (16B)
>
> «Sinceramente a mi parecer es un poco inútil, pero realmente no lo sé y tal vez ayude a mejorar las clases o eso espero» (17B)
>
> «Útil es, solo que no va a cambiar nada» (20B)

Para otros participantes esta investigación —o, siendo más concretos, la hoja de actividades— tan solo les ha servido para descubrir que deben aplicarse más en el estudio de la gramática o, por el contrario, para cerciorarse de todo lo que habían aprendido:

> «me ha ayudado a saber que necesitaba repasar las subordinadas» (11A)
>
> «útil para reforzar mis conocimientos» (14A)
>
> «me ha servido para saber si sabía hacer frases» (13B)
>
> «me ha ayudado a repasar cosas que acabo de dar» (8C)
>
> «me ha ayudado a darme cuenta de todo lo que he aprendido» (26A)

2. ¿Habías participado anteriormente en alguna similar?

Salvo el alumno 6A, que contestó que sí, ningún estudiante había participado antes en una investigación de este tipo.

3. ¿Te ha gustado participar? ¿Por qué?

Respecto al grado de satisfacción de haber participado en la investigación, resulta verdaderamente llamativo que la mayoría haya manifestado que le ha gustado participar. Las razones, eso sí, han sido muy variadas:

– Aportar una opinión personal

> «ha sido mi granito de arena para investigar algo que me es cercano» (5A)
>
> «creo que he aportado algo a la investigación» (28A)

«para que todos sepan lo que pensamos del análisis de oraciones» (21A)

«para decir lo que pienso» (20B)

– Colaborar con la investigadora

«he ayudado a Silvia a que haga su tesis» (21A)

«no me ha costado trabajo ayudar a que termines la investigación» (10B)

«nunca había visto a alguien esforzarse tanto por que los alumnos comprendan y no memoricen» (12B)

«está bien ayudar en la formación profesional de una profesora» (18B)

«he ayudado a una persona que lo necesitaba» (4D)

– Aprender/recordar contenidos gramaticales

«me he evaluado a mí misma y he recordado las cosas que dimos años anteriores» (7A)

«es interesante recordar lo de los cursos pasados» (14A)

«me ha gustado repasar mis conocimientos de gramática» (14B)

«me ha servido para darme cuenta de ver mi nivel de sintaxis, si sabía hacer los ejercicios» (2C)

«así sabes más o menos cómo vas en Lengua por las diferentes pruebas que te han hecho» (14C)

«me ha ayudado a mí a comprender algo más» (27C)

– Perder clase

«hemos perdido algunas horas de clase» (7B)

«hemos perdido tiempo de clase contestando a diversas preguntas» (11B)

«mejor que dar clase» (13B)

«Debo admitir que en parte es porque perdía clases» (20C)

«hemos perdido clase y nos han dado una piruleta» (16B)

- Conocer una alternativa de enseñanza

«ha sido bastante interesante ver otras formas de enseñanza» (2B)

«es una buena forma de enseñar a los alumnos y que aprendan a apreciar la asignatura» (4B)

«para saber distintas formas de enseñar la materia» (22B)

- Hacer algo diferente

«nunca habíamos realizado nada parecido y ha sido entretenido» (27B)

«es algo que no se hace todos los días» (1A)

«ha sido algo diferente» (10C, 16C)

No obstante, también ha habido alumnos que se han aburrido o a los que la investigación se les ha hecho demasiado pesada, como manifestó, por ejemplo, el estudiante 19B: «nos llevamos mucho tiempo con ello y ya cansaba». En todo caso, han sido menos de los que esperábamos (7 de 61).

4. En cuanto a las actividades sobre las oraciones de relativo, ¿te dejaste alguna sin contestar? ¿Por qué?

Aunque al final de la hoja de actividades se había incluido un apartado de valoración de las mismas, en la entrevista se quiso volver a preguntar sobre ellas para saber los motivos por los cuales se habían dejado alguna sin contestar, en el caso de que así fuera. Las razones principales que fueron aportadas son las que se esperaban: falta de tiempo, falta de conocimientos, elevado grado de dificultad o pereza para pensar.

«algunas es porque no me dio tiempo y otras era porque no tenía idea de cómo hacerlo» (21C)

«el tiempo estaba justo y algunas oraciones requerían mucho tiempo» (14B)

«algunas no me dio tiempo y alguna intermedia también porque no sabía en aquel momento qué contestar» (4B)

«por la falta de estudio, de no saber lo que era y no poder resolverlo» (7D)

«no conocía la respuesta» (26B)

«no me acordaba de cómo hacerlas» (11C)

«no me acordaba de lo que era o no lo sabía» (22B)

«ahora estamos centrados en Literatura y se me había olvidado» (16C)

«no sabía hacerlas o me agobié porque las veía difíciles» (27B)

«eran difíciles y además eran muchos y no me dio tiempo» (17B)

«por el tiempo y porque algunas eran complicadas» (4C)

«en una hora no hubo tiempo y había alguna larga, por lo que no había excesivo ímpetu en hacerlas» (24B)

«eran muy de pararse a pensar» (12B)

«me daba pereza pensar» (21A)

«era primera hora y estábamos cansados» (25C)

Estas respuestas son interesantes porque nos revelan dos actitudes diferentes hacia la gramática: una actitud memorística y otra reflexiva. La memorística se encuentra en respuestas del tipo “no me acordaba”; en cambio, la reflexiva puede verse en “no me apetecía pensar”. Dentro de lo desalentador de la situación, nos queda la opción de considerar que, en última instancia, “acertaron” más, y este *acertaron* lo entrecomillamos, los estudiantes que confesaron que no les apetecía pensar, dado que la solución se obtenía a partir de la introspección.

Por otra parte, varios participantes señalaron que algunas preguntas no las llegaron a comprender.

> «en algunas no entendí muy bien el enunciado» (2B)
>
> «algunas preguntas y algunas frases me resultaban algo complicadas de entender» (6B)
>
> «no las entendía bien» (8B)
>
> «a veces el enunciado no me quedaba claro» (18B)

5. ¿Alguna vez tus profesores de Lengua te han pedido opinión sobre la metodología de enseñanza que han aplicado en sus clases? ¿Y sobre los contenidos? ¿Y sobre las actividades? ¿Y los profesores de otras asignaturas?

Pese a que algún alumno ha dicho que sí o en alguna ocasión (3A, 5A, 26A, 4B, 7B, 8B, 11B, 14B, 26B, 8C, 9C, 11C, 24C, 28C), la mayoría asegura que sus profesores de Lengua nunca les han pedido opinión sobre la efectividad de su forma de enseñar, ni sobre las actividades que se realizan en las clases, ni sobre los contenidos que se trabajan.

> «No suelen pedir opiniones de lo que hacemos, lo hacemos y ya está» (7A)
>
> «nunca, cada profesor plantea la clase como quiere» (21A)
>
> «nadie me ha pedido opinión» (25A)
>
> «No, nunca. No, pero porque creo que como ese contenido lo tienen ya visto simplemente cada año lo vuelven a dar sin importar si al alumno le resulta fácil o difícil» (6B)
>
> «La mayoría de veces nos preguntan si van muy rápido, si lo hemos entendido y cosas así, pero nunca nos dicen en plan cómo mejorar su manera de dar clase» (21C)

Esta situación varía entre el profesorado de otras materias, quienes sí se han preocupado, según ellos, en conocer su valoración.

> «En Lengua no, en otras asignaturas sí que nos han pedido opinión sobre las actividades» (1A)

«alguna vez, pero normalmente en Lengua no, en otras asignaturas como Biología» (8A)

«es la primera vez que un profesor de Lengua nos pregunta sobre la asignatura, sin embargo, otros profesores de otras asignaturas sí lo han hecho» (14A)

«en otras asignaturas sí que nos preguntan más sobre los contenidos y las actividades» (2B)

«en Lengua no, pero en otras asignaturas más de una vez nos han dicho que cómo queríamos enfocar las clases» (15A)

«Los de Lengua nunca, pero en Biología por ejemplo sí» (20B)

«los profesores de otras asignaturas sí, como Biología, Sociales…» (27B)

«profesores de otras asignaturas como de Biología sí (trabajar en clase con *Power Point*, trabajos cooperativos). Este profesor quiso saber si gustaba este tipo de actividades para emplearlas en otras clases» (2C)

«en Biología sí nos pregunta el profesor si queremos hacer actividades en grupo» (3C)

«En Biología sí porque el profesor está pendiente de lo que queremos, lo que preferimos» (5C)

«en Biología y en Ética sí» (27C)

«los profesores de Historia y Geografía sí» (4D)

«los profesores de Sociales sí» (7D)

«los profesores de Sociales nos han consultado para ver qué método de apuntes funcionaba mejor» (17D)

6. ¿Te gusta/gustaría que los profesores tengan/tuvieran en cuenta tu opinión y la de tus compañeros?

Los alumnos han confesado que les gustaría ser más escuchados por sus profesores —solo a dos entrevistados les resulta esta cuestión indiferente (13A, 13B)—. Ellos creen que si sus profesores tienen en cuenta su opinión acerca de la manera de aprender gramática, las clases de Lengua serían mucho más amenas, ellos atenderían más y mejorarían tanto los procesos de enseñanza como los resultados.

> «para que las clases sean más entretenidas» (1A)
>
> «así las clases serían más entretenidas y aprenderíamos más» (27B)
>
> «las clases serían más como quieren los alumnos y se harían más amenas» (16B)
>
> «sería más divertido aprender a nuestra manera la gramática» (23B)
>
> «así se buscaría una forma más amena para comprender la materia» (13C)
>
> «la verdad es que estaría genial, así podrían tratar los contenidos de la asignatura de diferente manera teniendo en cuenta qué nos parece más interesante y qué no» (7A)
>
> «enfocarían las clases mejor y no serían tan monótonas» (21A)
>
> «así nosotros estaremos más motivados» (4D)
>
> «prestaríamos más atención a las clases» (28A)
>
> «a nosotros, los alumnos, nos resultarían las clases más amenas y fáciles de entender» (6B)
>
> «nos ayudaría a estudiar y entender mejor las cosas» (7D)
>
> «ayudaría a mejorar la forma de enseñanza» (15A)
>
> «sin nuestra opinión no se pueden mejorar las clases» (2B)
>
> «mejoraría la enseñanza, serían clases más específicas» (25A)
>
> «seguramente así aprobaría más gente» (7B)

> «si nos enseñan de una forma en que nosotros estemos más a gusto es más fácil que se nos queden las cosas» (3C)
>
> «si enseñaran con un método que nos gustara los resultados serían mejores» (16C)

Además, consideran que su opinión debe conocerse pues, al fin y al cabo, ellos son los destinatarios de la enseñanza gramatical y solo ellos saben qué métodos les vienen mejor para aprender.

> «nosotros somos los que estamos en clase» (3A)
>
> «ellos ya lo han aprendido, yo todavía no» (5A)
>
> «somos los que tenemos que aprender» (24A, 5C)
>
> «al fin y al cabo, los que aprendemos somos nosotros y es necesario aplicar métodos de enseñanza personalizados a cada promoción» (14B)
>
> «aunque sean ellos los que enseñan, somos nosotros los que decimos si nos gusta la forma de dar clase y con cuál aprendemos mejor» (17B)
>
> «a los que nos están enseñando su materia es a nosotros y creo que tenemos derecho a una explicación que nos guste a todos» (22B)
>
> «la opinión de los alumnos con respecto a la manera de enseñanza y aprendizaje es de las más importantes ya que va dirigido a ellos y si no les gusta se sentirían muy desmotivados» (24B)
>
> «ya que la clase se nos da a nosotros, tendrían que escucharnos y al menos intentar lo que les sugerimos» (21C)

De cualquier forma, también nos hemos encontrado con la opinión del alumno 18B, quien insinúa los peligros que acarrea una enseñanza moldeada al gusto de los discentes.

> «En parte, estoy a favor de que los alumnos critiquen y den su opinión, pero también no es bueno “suavizar” la materia a nuestro gusto y ser menos estricto».

7. ¿Has echado algo en falta en las clases de gramática para estar más motivado? ¿Qué?

La disparidad de opiniones en esta pregunta ha sido evidente. Mientras que unos alumnos han necesitado más apoyo del profesorado de Lengua y sentir cierto interés por su parte en que a ellos les guste la materia, otros han echado en falta más dinamismo o actividades más interesantes en las que no se esté repitiendo siempre lo mismo.

> «me gustaría que los profesores fueran más participativos, que nos preguntaran y que no solo estuvieran explicando» (3C)
>
> «más interés por parte de los profesores» (24A)
>
> «en general que los profesores estén con los que más lo necesitan» (20B)
>
> «a lo mejor los profesores deberían haber estado más implicados con los alumnos» (6B)
>
> «el profesor no estaba interesado en que la veamos como algo útil» (25A)
>
> «que la clase sea un poco más dinámica» (1A)
>
> «es un rollo volver a repasar lo que ya sabes» (21A)
>
> «cansa que se haga todo el rato análisis sintáctico» (9C)
>
> «Un poco más de innovación, y no tener que estar todo el día corrigiendo oraciones en la pizarra» (12B)
>
> «me ha faltado originalidad ya que, en muchas ocasiones, la monotonía de la pizarra provocaba en algunas ocasiones aburrimiento generalizado» (14B)
>
> «que las clases fueran más didácticas y no solo copiar frases en la pizarra» (27B)
>
> «Algún concurso para estar más motivados» (28A)
>
> «algún “premio” cuando acertemos o sepamos responder bien a alguna pregunta» (10C)

> «más ejercicios prácticos, porque es todo teórico: los adjetivos son esto… Mucha teoría y poca práctica» (5C)
>
> «Quizás alguna actividad o concurso de oraciones que nos haga motivarnos para estudiar gramática» (2B)
>
> «faltaría más participación de los alumnos» (4D)
>
> «si nos dieran la opción de participar más nos gustaría» (7D)

Lo que ha quedado claro es que son muy pocos los que consideran que las clases de Lengua son perfectas: únicamente cuatro estudiantes.

> «en general siempre he estado motivado» (5A)
>
> «la verdad es que estaba muy completo» (15A)
>
> «Realmente en las de gramática me lo paso genial» (5B)
>
> «creo que son muy entretenidas y me gustan» (24C)

8. ¿Se te ocurre alguna actividad distinta para las clases de gramática que pueda resultar más motivadora para ti y tus compañeros?

Las actividades o métodos alternativos para las clases de gramática que han propuesto nuestros participantes para aumentar la motivación hacia la asignatura son las siguientes:

- jugar a *Kahoot!* (1A,8A, 28A);
- hacer concursos, juegos o actividades más entretenidas (21A, 26A, 6B, 12B, 22B, 27B, 10C, 16C, 22C, 28C);
- trabajar en grupo:

> «actividades en cooperativo» (7A)
>
> «Analizar oraciones en grupos de cooperativo» (11A)
>
> «Ponernos en cooperativo a realizar frases» (20C)
>
> «Trabajar más el cooperativo» (25A)

«actividades en cooperativo como: el lápiz al centro, el folio giratorio, etc.» (2B)

«Más trabajos en cooperativo» (13C)

- incrementar la participación del alumnado:

«Hacer nosotros las frases» (3A)

«Sacarnos más a la pizarra, pero todos, y que nos pongan frases para analizar» (5C)

- hacer uso de las nuevas tecnologías:

«juegos en ordenador» (7A)

«usar las tecnologías para trabajar y que sean más amenas las clases» (21A)

«Que se utilicen más medios tecnológicos para el desarrollo de las clases y utilizar, por ejemplo, videos didácticos» (14B)

9. ¿Consideras que vas a finalizar la ESO con un perfecto dominio en la gramática de tu lengua? ¿Por qué?

Casi la totalidad del alumnado investigado cree que no va a terminar la educación obligatoria con un excelente dominio de su lengua. Algunos reconocen que no lo harán por no haber prestado demasiada atención a la materia o porque únicamente estudiaban para aprobar los exámenes.

«no me he interesado lo suficiente» (3A)

«no he estudiado mucho» (26A)

«creo que también es más por la falta de atención» (7A)

«debería haber estudiado más sintaxis» (25C)

«aún me quedan bastantes cosas que no he aprendido» (23B)

«No, porque no se me da bien la lengua y me cuesta ponerme a estudiar la gramática ya que no me llama nada la atención» (22C)

«porque no me gusta y no la voy a usar en la vida» (7B)

«No, como no me gusta mucho no me esfuerzo en ella, ya sé que está mal lo que hago, pero es así» (24B)

«No, porque se estudia para aprobar y luego olvidarlo» (25A)

Otros culpabilizan a sus profesores y a su método de enseñanza.

«No, porque sinceramente ahora se memoriza más que se aprende» (12B)

«No, porque desde mi punto de vista no nos la han enseñado bien» (27B)

Aquellos, en cambio, que sí piensan que van a finalizar la ESO con un perfecto dominio de la gramática atribuyen su éxito a su esfuerzo personal, aunque algunos también reconocen que todo lo que han aprendido lo saben gracias al apoyo y la buena enseñanza de sus profesores.

«Sí, he estudiado» (8A)

«he estudiado siempre bastante lengua» (28A)

«A pesar de no gustarme, tomo interés porque servirá para mi futuro» (2C)

«le pongo interés porque es importante para la selectividad y les pregunto mucho a mis profesores» (8C)

«Sí, porque me estoy esforzando mucho y hay buen nivel» (24C)

«nuestra profesora nos lo ha explicado muy bien» (14A)

«Sí, me gusta la profesora y su forma de enseñar» (10B)

«Sí, porque la profe actual sabe enseñar» (13B)

«Sí, porque en 3º ESO tuve un profesor particular que me ayudó» (16B)

«los profesores me han enseñado bien» (27C)

«Sí, porque me han enseñado mucho» (29A)

«la profesora de este año es muy buena y he aprendido mucho» (28C)

«la motivación que da una exigencia, pero a la vez apoyo, de los profesores te anima a aprender» (16A)

10. Háblame ahora de la opinión de tus padres sobre aprender gramática. ¿En casa le dan importancia a la asignatura de Lengua? Si alguna vez has suspendido esta materia, ¿cómo se lo han tomado? ¿Qué te han dicho?

En general, las familias de los alumnos que han colaborado con nosotros conceden especial relevancia a la asignatura de Lengua por los beneficios que a corto, medio y largo plazo les aporta.

«Mis padres dicen que es muy importante para la hora de redactar y para el futuro» (7A)

«la consideran bastante importante para la vida y el aprendizaje» (6B)

«La ven importante porque es cultura general» (8B)

«lo ven esencial y básico» (14B)

«Sí, ya que es importante tener buena lengua y más de tu idioma» (22B)

«Sí le dan importancia, yo casi siempre digo por qué no la quitan de obligatoria y me dicen que es necesario» (24B)

«creen que es importante saber expresarse» (4C)

«Le dan importancia porque es nuestra lengua y con ella nos vamos a tener que comunicar, y si cuando busquemos trabajo no sabemos vendernos no lo conseguiremos. Siempre me dicen que lea mucho» (8C)

«opinan que, si no comprendes algo, te timan en la vida y es necesario tener vocabulario» (10C)

> «es importante para poder expresarte, comprender los textos, cuando te dan un contrato poder entenderlo…» (16C)
>
> «Sí le dan importancia, dicen que es la base de todo» (26C)
>
> «siempre me han dicho que es muy importante y que tengo que ver de qué manera me tiene que gustar más para disfrutarlo, ya que me va a acompañar toda la vida» (28C)
>
> «Tengo más preferencia por la ciencia, y mis padres lo saben. Pero no por eso le hemos dado ninguno menos importancia» (5A)
>
> «En mi casa creen que es realmente importante, pero somos más de ciencias» (5B)

Solo unas pocas familias dan más importancia a otras materias, aquellas que están más relacionadas con los estudios que en un futuro realizarán sus hijos.

> «No le dan tanta importancia como a otras asignaturas» (27B)
>
> «Dicen que no sirve de mucho ya que no tiene muchas salidas» (16B)
>
> «mis padres son los dos de ciencias, entonces no le dan una máxima importancia» (28A)
>
> «consideran que Matemáticas, Biología y Física y Química son más importantes dado que es a lo que me voy a dedicar» (2C)
>
> «Sí, le dan mucha importancia, aunque mi padre le da más importancia a asignaturas de ciencias porque quiero estudiar Medicina» (3C)

Por otro lado, nuestros participantes nos han descrito a unos padres muy preocupados por la formación de sus hijos, que no se quedan impasibles ante los suspensos y que los animan para que saquen adelante todas las asignaturas, a poder ser con buenas notas.

> «A mis padres siempre les ha parecido importante. Suspendí el tercer trimestre del año pasado, pero lo recuperé y ellos me dijeron que no pasaba nada, que lo iba a recuperar» (15A)

> «Cada vez que llego con un suspenso de Lengua a casa se me pone la carne de gallina, ya que mis padres le dan una gran importancia a todas las asignaturas por igual, debido a esto me caen unas broncas que pufff…» (22C)
>
> «me echan la bronca, pero simplemente por suspender, no porque sea Lengua» (21C)
>
> «Les da un poco igual, no lo consideran importante, pero quieren que saque buena nota» (17B)
>
> «suspendí la primera y segunda evaluación de Lengua el año pasado y se lo tomaron bien, me apoyaron y al final las recuperé» (24C)
>
> «mal, que mejore en lo que he fallado» (11B)
>
> «Cuando suspendo alguna asignatura me ponen profesor particular, me castigan quitándome algo (el móvil normalmente). A ellos les interesa que aprenda» (19B)
>
> «No se lo han tomado bien, pero siempre apoyándome» (4D)
>
> «Sí le dan importancia. Cuando suspendo se lo toman mal porque puedo aprobarla, pero por vago no lo consigo» (6A)
>
> «No me ha quedado nunca, pero no les sentaría bien que suspendiera. Me apuntarían a alguna academia» (27C)

11. Comparemos las clases de gramática con las de ciencias, ¿cuáles son más entretenidas para ti? ¿Por qué?

Para la mayor parte del alumnado participante las clases de ciencias son mucho más entretenidas que las de gramática (52 de 61). La metodología de enseñanza aplicada por sus profesores, sus intereses personales o la relación que tienen estas materias con su futura profesión y la utilidad que aprecian en ellas son las principales razones por las cuales se decantan más por estas clases.

> «Las de ciencias porque me interesan más y utilizan métodos más didácticos y dinámicos» (14B)

«Más las de ciencias por los profesores» (25C)

«Las de ciencias ya que hacemos más actividades en cooperativo y se hacen más amenas las clases» (2B)

«hacemos muchas actividades en cooperativo, especialmente en Biología» (2C)

«Las de ciencias porque hacemos juegos y son más dinámicas» (7B)

«hacemos actividades más entretenidas, vemos vídeos» (27B)

«Las de ciencias, como en Biología o Física y Química, te llevan al laboratorio, haces muchas prácticas y eso te motiva. Te mandan trabajos de investigación para descubrir cosas» (7D)

«se hace más práctica y menos estudio» (13C)

«Las de ciencias sin ninguna duda, porque lo que enseñan en ciencias es mucho más interesante y útil que analizar sintácticamente que es totalmente inútil y la literatura que no es interesante» (17B)

«me parece más interesante el contenido» (13A)

«A mí las ciencias me encantan, mucho más que la gramática, lo veo más entretenido y curioso» (7A)

«Ciencias me gusta más, me motivan más y me parecen más interesantes» (24B)

«Son más prácticas y las veo más útiles» (28A)

«Ciencias, creo que aprendemos más cosas de la vida» (22B)

«tienen mucha más importancia» (25A)

«Las de ciencias porque me gusta más y quiero hacer Farmacia o algo relacionado con la biología» (21A)

12. ¿Qué aspectos positivos de las clases de ciencias llevarías a las clases de gramática y qué aspectos positivos de las clases de gramática llevarías a las clases de ciencias?

La respuesta general ofrecida por los alumnos es que las clases de ciencias cuentan con numerosos aspectos positivos, a saber: técnicas de cooperativo (5A, 8A, 14A, 15A, 21A, 24A, 2B, 4B, 5B, 6B, 17B, 2C, 4C, 5C, 8C, 22C, 7D), dinamismo (11B, 22B, 21C, 22C), interés (8A), nuevas tecnologías (26A, 5B, 14B, 14C, 28C), utilidad (28A, 16B); los cuales deberían tomarse prestados en las clases de gramática.

Por el contrario, consideran que a las clases de ciencias les falta la creatividad que sí se desarrolla en las de gramática (3A), la participación (11A), la repetición de ejercicios (5B, 3C, 28C), el vocabulario más sencillo (10C, 16C), la gran cantidad de ejemplos (14B) y el apoyo de los profesores (5B).

Cuarta Parte.

CONCLUSIONES

No podemos preparar a los alumnos

para que construyan mañana el mundo de sus sueños

si nosotros ya no creemos en esos sueños;

no podemos prepararlos para la vida, si no creemos en ella;

no podemos mostrar el camino si nos hemos sentado,

cansados y desalentados en la encrucijada de los caminos.

Célestin Freinet

Capítulo 7.

Conclusiones, limitaciones y futuras líneas de investigación

Tal y como apuntan Hernández, Fernández y Baptista (2010), una vez que la investigación ha llegado a su fin, es momento de evaluar el trabajo realizado y los resultados obtenidos para extraer las principales conclusiones y descubrir si se cumplieron los objetivos propuestos al inicio de la misma o no. Asimismo, se deben comentar las limitaciones que se encontraron, destacar la importancia o la contribución del estudio y explicitar recomendaciones para otras investigaciones.

En línea con lo expuesto, en este último capítulo se presentarán las conclusiones más relevantes de la investigación (§ 7.1), se comentarán las limitaciones encontradas (§ 7.2) y se sugerirán posibles líneas de actuación futura (§ 7.3). En el § 7.4 la autora llevará a cabo una reflexión personal sobre el aprendizaje adquirido con esta investigación.

7.1. Conclusiones generales

La detectada falta de motivación y predisposición de los alumnos hacia el estudio de la gramática, así como también el bajo nivel curricular y la desidia que manifiesta gran parte del alumnado de Secundaria en las clases de Lengua, fueron motivos más que suficientes para emprender la investigación que se ha expuesto en las páginas de esta memoria. Con la realización de este trabajo queríamos dar respuesta a cinco interrogantes que nos rondaban la cabeza y que formulamos como preguntas de investigación (§ 1.3). Esas preguntas fueron las siguientes:

1. ¿Qué opinión tienen los estudiantes de Educación Secundaria de la gramática que les enseñan en clase de Lengua?

2. Dado que en la mayoría de los casos no es positiva, ¿por qué desarrolla la mayor parte del alumnado actitudes negativas hacia el estudio y el aprendizaje de la gramática de su propia lengua? ¿A qué es debido: metodología de enseñanza aplicada, calificaciones obtenidas, futura profesión, estudios de los padres…?
3. ¿Qué destrezas gramaticales consideran los estudiantes que han adquirido tras haber estudiado gramática durante toda la educación primaria y secundaria?
4. ¿Qué metodología alternativa o actividades podrían llevarse a la clase de Lengua para fomentar actitudes positivas hacia la gramática? ¿Cuáles proponen los alumnos?
5. ¿Qué actitud hacia la gramática desplegará la nueva metodología?

En las próximas líneas detallaremos las principales conclusiones que se desprenden de este estudio y lo haremos partiendo de cada uno de los objetivos que nos planteamos al inicio de este trabajo.

- ✓ **OBJETIVO GENERAL 1.** ***Conocer y comprender las actitudes de los estudiantes hacia la gramática de la lengua materna y su enseñanza*****.**

La dificultad de conocer y medir las actitudes de los alumnos proviene, curiosamente, del propio concepto de actitud: al no ser una realidad empíricamente observable porque es interna, solo se puede llegar a su existencia por inferencias basadas en manifestaciones explícitas o implícitas de un individuo respecto al objeto de actitud: su comportamiento, sus expresiones verbales, las manifestaciones de sentimientos respecto a un determinado objeto o situación… (Guitart, 2002; Ortega, 1986; Ortega, Saura, Mínguez, García de las Bayonas y Martínez, 1992). Sin embargo, descubrir cuáles son tales actitudes, su tipo de motivación e interés por una materia, en nuestro caso, hacia la gramática de la lengua materna puede ayudarnos a los profesores a crear metodologías docentes innovadoras que influyan

positivamente en la actitud de estos hacia su aprendizaje y logren invertir, en consecuencia, los resultados que hasta el momento consigue el método tradicional de enseñanza de la gramática: importantes carencias en la producción y la comprensión de textos, tanto orales como escritos. En este sentido, hemos actuado en este trabajo.

- ✓ **Objetivo específico 1.1.** ***Revisar la literatura relacionada con las actitudes y la motivación del alumnado hacia la gramática*****.**

Una revisión exhaustiva de la literatura relacionada con las actitudes y la motivación del alumnado hacia la gramática nos ha demostrado que este campo de trabajo no es reciente ni tampoco original —sus orígenes se remontan al último tercio del siglo pasado, concretamente al año 1972, cuando Gardner y Lambert publicaron su primer trabajo acerca de la motivación y las actitudes en el contexto de segundas lenguas en Canadá—. El estudio de las actitudes del alumnado hacia el aprendizaje de la gramática es uno de los temas recurrentes en las investigaciones actuales sobre innovación educativa, especialmente en el terreno del aprendizaje de lenguas extranjeras, y la razón de ser de este incremento de trabajos radica en la comprobación de la alta influencia y condicionamiento que ejercen las variables afectivas, motivación y actitud, en el proceso de aprendizaje de una lengua (Dörnyei, 1998, 2001; Espí y Azurmendi, 1996; Fernández Saavedra y Gómez Bedoya, 2010; Gardner, 1985a, 1985b; Gardner y Lambert, 1959, 1972; Medina Bellido, 1997; Morales Rodríguez, 2011; Pintrich y Schunk, 2002; Tragant y Muñoz, 2000; Uribe, Gutiérrez y Madrid, 2008; entre otros).

Descubrir esta extensa lista de trabajos, realizados por profesionales preocupados por la influencia que ejercen los factores afectivos en el aprendizaje de los alumnos, y no hallar estudios semejantes en el ámbito de la didáctica de la lengua materna es un hecho que nos ha asombrado como investigadores y que nos preocupa como docentes. Ciertamente, resulta

inexplicable que en nuestro campo de trabajo no se localicen estudios que se hayan dedicado a evaluar las actitudes que despliegan los alumnos ante el aprendizaje de la gramática de su propia lengua o, al menos, los motivos de esa acusada apatía hacia el estudio de la gramática. Por tal razón, hemos iniciado nosotros esta línea de investigación en el marco de la enseñanza del español como primera lengua.

- ✓ **Objetivo específico 1.2.** ***Diseñar y utilizar varias técnicas de recogida de información (cuestionario, historia de vida, entrevista) para obtener información amplia y profunda sobre las actitudes desarrolladas hacia la gramática.***

Querer conocer las actitudes que han desarrollado los alumnos hacia el estudio y el aprendizaje de la gramática y los motivos que les han conducido a ellas nos llevó a optar por un diseño mixto de investigación (§ 5.1) de manera que pudiéramos realizar su medición desde una perspectiva amplia. Esta decisión nos invitó a hacer uso tanto de técnicas propiamente cuantitativas como cualitativas, técnicas que, ante todo, nos permitieran conocer y comprender mejor la realidad educativa que queríamos investigar. Autores como Creswell (2014) o Massot, Dorio y Sabariego (2009) han apuntado que la utilización de distintas técnicas de recogida de información de forma complementaria o bien simultánea es necesaria para poder contrastar y enriquecer la información obtenida sobre la realidad, pues cada una de las técnicas nos ofrece una visión particular de la misma.

Por estas razones, creímos conveniente diseñar y utilizar como instrumentos de obtención de información la historia de vida, el cuestionario y la entrevista. Estos instrumentos, además, nos permitían ingresar totalmente en el ambiente para así ser capaces de establecer vínculos con los participantes y conocer de cerca sus creencias, emociones y vivencias.

- ✓ **Objetivo específico 1.3.** ***Averiguar el tipo de motivación (intrínseca o extrínseca) que impulsa a los estudiantes de Educación Secundaria a estudiar gramática.***

Como opinaba Luján (1999), tratar de conocer el tipo de motivación que condiciona al alumno es de vital importancia para los profesores, ya que de esa forma podrán canalizar sus métodos y sus esfuerzos en la dirección más correcta para que aquel consiga los resultados más óptimos en su proceso de aprendizaje. Nosotros hemos indagado sobre ello en nuestra investigación y hemos descubierto que para los estudiantes investigados es igual de importante una motivación intrínseca que una extrínseca. Nuestros alumnos han puesto de manifiesto, de forma casi unánime, que estudian gramática para obtener buenas notas, para que sus padres estén orgullosos de ellos y así evitar que les "echen sermones". No obstante, también lo hacen porque desean avanzar en sus conocimientos y sentirse bien a nivel personal.

- ✓ **Objetivo específico 1.4.** ***Descubrir la relación que existe entre la actitud desarrollada y el tipo de estrategias de aprendizaje que utilizan los alumnos para mejorar la gramática de su lengua.***

El escaso interés que tienen los alumnos hacia la lengua en general y la gramática en particular queda reflejado en el tipo de estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes para mejorar la gramática. Los alumnos han reconocido que muy pocas veces hacen en casa ejercicios por su cuenta o se ponen a investigar de forma voluntaria conceptos gramaticales. La mayoría se limita a realizar exclusivamente los ejercicios que manda el profesor. Con todo, conviene resaltar que, en un análisis comparativo entre sexos, hemos descubierto que las chicas muestran algo más de interés que sus compañeros por la materia, pues se animan a hacer en casa más ejercicios o resúmenes de las lecciones por iniciativa propia y a copiar varias veces lo mismo para estudiárselo mejor.

- ✓ **Objetivo específico 1.5.** ***Realizar una valoración de las actitudes del alumnado hacia la gramática*****.**

De las respuestas proporcionadas por los alumnos en todos los instrumentos se desprende que el desarrollo de una actitud positiva hacia la materia de Lengua está asociada al nivel de entretenimiento en las clases. Si las clases son divertidas y se lo pasan bien, les gustará mucho más la asignatura y tendrán más ganas de estudiar gramática. Por el contrario, si las clases son aburridas y monótonas, esto les desmotiva y hacen que pierdan interés por su estudio.

Hemos observado, por otro lado, algunas diferencias en cuanto al sexo, siendo los chicos los que muestran una actitud más negativa hacia la gramática que las chicas. Las diferencias más destacables entre chicos y chicas son que las chicas le encuentran más sentido a la gramática como disciplina útil en su vida profesional y personal que los chicos; en cambio, ellos se sienten más desmotivados en las clases de gramática y sufren más ansiedad.

- ✓ **OBJETIVO GENERAL 2.** ***Conocer la opinión de los alumnos de Educación Secundaria sobre la gramática que se enseña y se aprende en las clases de Lengua*****.**

Uno de los objetivos principales de esta investigación era conocer la opinión que tienen los alumnos de Secundaria sobre la gramática que es enseñada en las clases de Lengua con el fin de descubrir si la metodología aplicada era la causante del elevado índice de desinterés hacia la materia. La información recogida en las historias de vida, los cuestionarios y las entrevistas acerca de la clase, los contenidos trabajados, la metodología aplicada, el profesor, etc., aporta datos relevantes que nos ayudan a realizar una aproximación objetiva a la valoración de las clases de gramática y del resultado de las mismas.

Fundamentalmente, los alumnos creen que las clases de gramática han fomentado más la memoria que el razonamiento y han destacado por ser más teóricas que prácticas. En general, consideran que las clases de gramática han sido muy aburridas porque siempre se hacía lo mismo: análisis sintácticos de oraciones descontextualizadas.

Un importante número de estudiantes, especialmente los de ciencias, no entienden por qué tienen que estudiar gramática en la escuela si no la van a necesitar en su futuro profesional. Afortunadamente, también se han alzado voces que han defendido el estudio de la gramática por muy diversas razones: para hablar y escribir mejor, para adquirir cultura, porque es una asignatura obligatoria del currículo o para que resulte más fácil el aprendizaje de segundas lenguas.

Conviene resaltar aquí el bajo índice de participación que hubo en la clase de 4º ESO D, en la que estaban reunidos los alumnos del itinerario de Humanidades. Este dato, sumado a las dificultades encontradas en la hoja de actividades por los tres alumnos de este grupo que se animaron a participar, nos hace pensar que los integrantes de esta clase escogieron esa rama por parecerles más fáciles las materias que se encuentran en ella más que por vocación o gusto personal.

Finalmente, debemos hablar de las familias y de cómo ellas ven en casa la asignatura de Lengua. En general, las familias de los alumnos que han colaborado con nosotros conceden especial relevancia a la asignatura de Lengua por los beneficios que a corto, medio y largo plazo les aporta: «es muy importante para redactar y para el futuro» (7A), «es cultura general» (8B); no obstante, desde esta perspectiva, el papel de la gramática es evidentemente secundario. Solo unas pocas familias dan más importancia a otras materias, aquellas que están más relacionadas con los estudios que realizarán sus hijos en el futuro.

- ✓ **Objetivo específico 2.1.** ***Detectar el grado de influencia que ejerce el método empleado de enseñanza de la gramática de la lengua materna en las actitudes que hacia ella desarrollan los estudiantes*****.**

Para nuestros alumnos el método que habitualmente se ha aplicado en sus clases de Lengua (el profesor se encarga de explicar los contenidos y de enseñar el procedimiento "correcto" de análisis, mientras que ellos tan solo deben reproducir "lo aprendido" y repetirlo hasta la saciedad para asimilar los conceptos) no es, ni mucho menos, el mejor ni tampoco el que logrará desplegar en ellos una actitud positiva hacia la materia, entre otras razones, porque es demasiado aburrido y monótono. Por unanimidad han señalado que necesitan trabajar con los compañeros en vez de hacerlo solos, así como también participar más en clase; además, consideran que estarían más motivados si las actividades fueran variadas y las clases, más divertidas.

Los estudiantes nos han descrito un ambiente de enseñanza muy hostil ya que casi la totalidad del alumnado no siente interés alguno por la gramática, circunstancia que dificulta en gran medida la labor de los profesores. Sin embargo, también revelan que un profesor que sea habilidoso en llevar las clases puede llegar a suavizar la situación y que cambie esa actitud negativa hacia la materia. Para ellos es muy importante que el ambiente en que se produzca la enseñanza sea agradable.

- ✓ **Objetivo específico 2.2.** ***Determinar si existe una relación de causalidad entre la formación y la actitud del profesorado responsable de la asignatura de Lengua y la actitud de los estudiantes hacia la gramática*****.**

Aunque no se ha podido determinar que los profesores de Lengua sean los culpables de las actitudes negativas que los alumnos han desarrollado hacia la gramática, sí ha quedado patente que la formación del docente, su manera de comportarse y el vínculo que se tiene con

él son factores que influyen de forma considerable en los discentes y les empujan a apreciar más o bien a detestar más la gramática.

Nuestros participantes han confesado que les motiva tener profesores que dominen la materia, que disfruten con la asignatura, que tengan buena relación con ellos y que les apoyen. También han puesto de manifiesto que necesitan a profesores que propongan actividades diferentes y organicen en las clases de Lengua dinámicas especiales para que les resulte más interesante el estudio de la gramática.

- ✓ **Objetivo específico 2.3.** ***Averiguar, a través de los instrumentos diseñados, cuáles son las destrezas lingüísticas que los discentes creen haber desarrollado tras el estudio dilatado de la gramática*.**

Haber utilizado diferentes técnicas de recogida de información durante la investigación nos ha permitido descubrir las verdaderas creencias y pensamientos de los alumnos respecto a las destrezas lingüísticas que realmente creen haber adquirido. Pese a que en los cuestionarios la mayoría de los participantes indicó que el estudio de la gramática les había aportado múltiples beneficios (aprender a escribir varios tipos de texto, conocer las diferentes relaciones que se dan entre las palabras, mejorar la comprensión textual, mejorar la expresión oral, etc.), en las entrevistas terminaron reconociendo que eran conscientes de que no iban a terminar la educación obligatoria con un excelente dominio de su lengua, bien porque no habían prestado demasiada atención a la materia o bien porque únicamente habían estudiado para aprobar los exámenes. Otros, en cambio, culpabilizaron a sus profesores y a su método de enseñanza. Tan solo un 6,56 % del alumnado investigado fue sincero y marcó en el cuestionario la opción “No me ha aportado nada”, situación que nos revela que para ellos el estudio de la gramática ha pasado desapercibido y no les ha ayudado a adquirir las destrezas que tanto se persiguen con esta disciplina.

- ✓ **Objetivo específico 2.4.** ***Comprobar si las actitudes desarrolladas afectan directamente al grado de conocimiento gramatical que se desarrolla y, por consiguiente, influyen en las destrezas que finalmente se adquieren*****.**

Las respuestas proporcionadas por los alumnos en cada uno de los instrumentos no nos permiten determinar que las actitudes desarrolladas hacia la gramática influyan de forma decisiva en las destrezas que se adquieren. Sin embargo, hemos detectado que el rendimiento en la asignatura sí ha influido en la actitud de los participantes. Cuando los alumnos han adquirido una buena base y han obtenido buenas calificaciones, estos han desarrollado una actitud positiva hacia la lengua. En cambio, cuando no se les ha dado bien la materia, han desarrollado una actitud negativa.

La información que sí hemos podido recopilar es la referente a alumnos que no sienten interés alguno por la materia por ser "de ciencias" y tampoco ven en ella utilidad para su futuro profesional. Estos alumnos han declarado abiertamente que terminarán la Educación Secundaria sin un buen dominio gramatical porque no se han esforzado por aprender gramática, simplemente «porque no me gusta y no la voy a usar en la vida» (7B) o «porque se estudia para aprobar y luego olvidarlo» (25A).

- ✓ **OBJETIVO GENERAL 3.** ***Conocer la valoración de los alumnos acerca de la gramática de orientación reflexiva*****.**

Los alumnos participantes en nuestra investigación no han titubeado a la hora de manifestar su opinión sobre las actividades de orientación reflexiva que les planteamos en la tercera prueba. Para ellos, estas actividades son mucho más difíciles que las que suelen hacer en clase de Lengua y no les han resultado divertidas ni tampoco interesantes.

Mentiríamos si dijésemos que no imaginábamos tales respuestas ya que era de esperar que unas actividades como las propuestas, totalmente desconocidas por ellos y que requieren una implicación mayor por parte del alumnado y el empleo de actitudes indagadoras para lograr su resolución, les parecieran —como poco— complejas. Además, si a la dificultad de resolverlas, le sumamos que tenían limitación de tiempo (una hora para contestar) y que debían hacerlas de forma individual o con la única ayuda de un compañero, es imposible que germine un parecer distinto a este.

Con todo, nos resulta curioso que los alumnos, durante la investigación, hayan declarado en multitud de ocasiones y en diferentes pruebas (historias de vida, cuestionarios, entrevistas) que anhelan realizar actividades variadas en las clases de gramática y después nos encontremos con una opinión tan negativa de las actividades de orientación reflexiva propuestas en la hoja de actividades, totalmente novedosas para ellos.

- ✓ **Objetivo específico 3.1.** ***Elaborar y proponer a los alumnos la realización de un conjunto de actividades de gramática reflexiva*****.**

A fin de descubrir si verdaderamente las actividades que fomentan la reflexión sobre la lengua, aparte de desarrollar la competencia metalingüística (§ 2.4.4), aumentan la participación y el interés de los alumnos por el estudio de la gramática de la propia lengua (Bosque, 2004, 2014, 2015a 2015a, 2015b; Camps y Zayas, 2006; Fontich, 2011, 2013; Milian y Camps, 2006; Zayas, 2006), diseñamos una hoja de actividades sobre las oraciones de relativo.

La creación de nuestra hoja de actividades sobre las oraciones de relativo no tuvo otra intención que conocer la opinión de los alumnos participantes sobre las mismas y su capacidad para resolverlas. Las oraciones de relativo constituyen un aprendizaje ineludible en la Educación Secundaria Obligatoria y son trabajadas intensamente por los alumnos de

secundaria desde el tercer curso de ESO, tiempo más que suficiente tanto para haber aprendido su funcionamiento como para ser capaces de establecer comparaciones entre nuestras actividades de orientación reflexiva y las realizadas habitualmente por ellos en clase, y emitir un juicio final sobre el grado de dificultad detectado, por un lado, y el nivel de utilidad y de satisfacción hacia los ejercicios, por otro.

Nuestra propuesta didáctica ofrecía una alternativa metodológica para enseñar el funcionamiento de las oraciones de relativo que buscaba mejorar el razonamiento gramatical de los alumnos y aumentar el interés de los estudiantes hacia el estudio de gramática. Para lograr ese objetivo, se propusieron distintas actividades de reflexión que requerían una fuerte implicación por parte del alumnado y el desarrollo de actitudes indagadoras para lograr su resolución (cf. ANEXO III, § 5.5.4.2).

- ✓ **Objetivo específico 3.2.** ***Descubrir si este tipo de actividades neutraliza las actitudes negativas hacia el estudio de la gramática.***

En esta investigación se ha puesto de manifiesto que las actividades de orientación reflexiva no ayudan a incrementar el interés de los alumnos por el estudio de la gramática. Antes bien, han provocado un gran rechazo en ellos, quienes las encuentran muy difíciles, largas y nada interesantes.

No solo al final de la hoja de actividades les pedimos opinión sobre ellas. En la entrevista volvimos a preguntar sobre las actividades de relativo dado que varios alumnos se dejaron algunas sin contestar y queríamos saber los motivos. Las razones principales que fueron aportadas son las que se esperaban: falta de tiempo, falta de conocimientos, elevado grado de dificultad o pereza para pensar.

- ✓ **Objetivo específico 3.3.** ***Reflexionar y cuestionar las consecuencias que se desprenden de la utilización de alternativas metodológicas diversas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la gramática en la Educación Secundaria.***

Si algo ha quedado claro a lo largo de esta investigación es que *en la variedad está el gusto*. Los alumnos han manifestado en múltiples ocasiones que han echado en falta más dinamismo en las clases y actividades en las que no se esté repitiendo siempre lo mismo. Los estudiantes reclaman clases más amenas y en las que se propongan actividades novedosas que se puedan realizar en grupo, de forma similar a lo que ocurre en sus clases de ciencias. Algunas propuestas suyas para aumentar la motivación hacia la asignatura han sido las siguientes: jugar a *Kahoot!*, hacer concursos y juegos, trabajar en cooperativo o hacer uso de las nuevas tecnologías. Como puede apreciarse, ellos relacionan la diversión con una actitud positiva hacia la materia.

Conviene resaltar, finalmente, que los participantes consideran que su opinión sobre los métodos de enseñanza de la gramática debería ser más escuchada por los profesores. Ellos creen que las clases de Lengua serían mucho más amenas, ellos atenderían más y mejorarían tanto los procesos de enseñanza como los resultados si sus profesores tuvieran en cuenta su opinión acerca de la manera de aprender gramática. Al fin y al cabo, ellos son los destinatarios de la enseñanza gramatical y, como bien han expuesto, solo ellos saben qué métodos les vienen mejor para aprender.

7.2. Limitaciones de la investigación y propuestas de mejora

Las principales limitaciones que nos hemos encontrado a lo largo de esta investigación han sido las que a continuación se explicitan:

- Al no haber contado con la colaboración de otros profesores para la recogida de información y al haber decidido investigar a los alumnos que cursan sus estudios

en el colegio en el que trabajo para evitar los inconvenientes que hubiese acarreado llevar a cabo este trabajo en otro centro (conseguir permiso del otro centro, pedir favores a profesores que no conoces, cuadrar horas, faltar a clase…), el tamaño de la muestra ha sido muy reducido (61 participantes) y se ha restringido a un único nivel educativo (4º de ESO).

- La imposición de un calendario de aplicación de las pruebas a los estudiantes afectó en cierta medida a la calidad de las informaciones, ya que en determinadas horas (especialmente de 8.00 a 9.00 y de 15.30 a 16.30) los alumnos se encontraban cansados o con muy pocas ganas de participar y ofrecieron respuestas demasiado vagas e imprecisas.
- Al no disponer de más tiempo para llevar a cabo la investigación, los alumnos no pudieron resolver con tranquilidad los ejercicios propuestos en la hoja de actividades, por lo que muchos de ellos se quedaron sin hacer y, además, los estudiantes acabaron desarrollando una opinión muy negativa de nuestra propuesta metodológica por su alto grado de dificultad.

A raíz de estas limitaciones halladas, se nos ocurren las siguientes propuestas de mejora:

- Constituir un equipo de trabajo formado por profesores de varios centros a fin de llevar a cabo esta investigación con alumnos de otras etapas educativas, de diferentes contextos sociales y que hayan sido destinatarios de diferentes métodos de enseñanza gramatical para descubrir sus diferencias. Convendría, asimismo, incluir en el equipo a algún experto en estadística para que fuera más completo el análisis de los datos cuantitativos.
- Dejar a los alumnos que dispongan de más tiempo para realizar las actividades, ya que una hora no es suficiente, al menos en esta prueba. De cualquier forma, para

que la valoración de la propuesta metodológica fuera verdaderamente fiable, sería recomendable que los estudiantes trabajaran este tipo de ejercicios durante un curso escolar para aprender bien el funcionamiento, las destrezas que se requieren para resolverlas, etc.

7.3. Futuras líneas de investigación

La exploración inicial que hemos realizado sobre las actitudes de los estudiantes de Secundaria hacia la gramática nos invita a pensar, irremediablemente, en posibles futuras investigaciones que pudieran completar lo que aquí se ha puesto de manifiesto. Nosotros sugerimos las siguientes:

1) Ampliar el campo de actuación e investigar a más alumnos de otras etapas educativas, ya no solo durante un corto período tiempo, sino prolongar la investigación durante meses de forma que se puedan observar los efectos reales que genera nuestra alternativa metodológica y si consigue aumentar el interés por la materia.
2) Llevar a cabo la misma investigación a nivel regional e, incluso, nacional para conocer las actitudes que tienen los alumnos españoles hacia la gramática, las metodologías que se aplican en las diferentes comunidades, etc.
3) Incluir a los profesores en la investigación para que ellos mismos expliquen su forma de dar la clase, la actitud que tienen hacia la materia y la que manifiestan ante los alumnos, etc.; así como también a las familias para que relaten el tratamiento que se le da a la Lengua en casa.
4) Tras detectar las primeras relaciones entre las variables estudiadas, llevar a cabo un estudio correlativo donde se compruebe la influencia que ejercen variables como sexo, metodología de enseñanza de la lengua, consideración del profesor,

estudios de los padres, calificaciones obtenidas en Lengua, futura profesión, entre otras, en la actitud desarrollada por los estudiantes hacia la gramática.

7.4. Reflexión personal

A raíz de la necesidad y del interés personal por profundizar en este campo de investigación tan interesante como es la actitud que manifiestan los estudiantes hacia la gramática de su lengua materna, surgió el planteamiento de este trabajo. A través de estas líneas he intentado arrojar luz sobre la actitud que han desarrollado los estudiantes de Secundaria hacia el estudio de la gramática de su lengua materna y los motivos, a la vez que he propuesto una alternativa de enseñanza para tratar de aumentar su interés y elevar el aprovechamiento de los alumnos en las clases de Lengua.

Los resultados que he obtenido iluminan el camino que todavía queda por recorrer. Aún sigue siendo necesario crear un clima agradable y estimulante en las aulas para fomentar en el alumnado actitudes positivas hacia la gramática y su aprendizaje; aún se debe enfatizar la utilidad e importancia de la gramática en el día a día; se tiene que favorecer más aún el aprendizaje cooperativo en las clases de Lengua como los últimos estudios empíricos vienen demostrando (Cobas y Ortega, 2014; Durán y Monereo, 2012; Ferreiro y Calderón, 2000; Goikoetxea y Pascual, 2002; Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Ovejero, 1990; Slavin, 1980; por citar solo algunos). Con todo, emprenderé este nuevo viaje con mayor optimismo e ilusión, sabiendo que la mayor parte del alumnado participante valora positivamente la iniciativa emprendida y confía en que conseguiremos, tarde o temprano, mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la gramática.

En ese nuevo recorrido tendré muy presente el profundo impacto que ejerce la labor del profesor en los alumnos desde el punto de vista motivacional. En estas páginas ha quedado evidenciado que la actuación docente influye bastante en las creencias y actitudes

que desarrollan los estudiantes acerca de la lengua en general y la gramática en particular, por lo que los docentes tenemos una gran responsabilidad en este sentido. Se vuelve necesario reflexionar sobre nuestro método de enseñanza y plantearnos que enseñar no consiste únicamente en transmitir información o conocimientos, sino en presentar los contenidos de forma que se enmarquen en un contexto y permitan a los alumnos establecer vínculos entre la gramática que se les enseña en la escuela y su vida cotidiana, en diseñar y seleccionar recursos, estrategias y actividades apropiadas para que sus aprendizajes sean significativos. Desde luego, no será una tarea fácil, pero nuestros alumnos lo necesitan, nos necesitan.

Referencias

Acevedo, A. y López, A. F. (2007). *El proceso de la entrevista: conceptos y modelos*. México: Limusa.

Aigneren, J. M. (2008). Técnicas de medición por medio de escalas. *La Sociología en sus Escenarios, 18*, 1-25.

Ajzen, I. y Fishbein, M. (Eds.) (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Ajzen, I. y Fishbein, M. (2014). The Influence of Attitudes on Behavior. En D. Albarracín, B. T. Johnson y M. P. Zanna (Eds.), *The Handbook of Attitudes* (pp. 173-221). New York: Psychology Press. (Trabajo original publicado en 2005).

Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.

Alcántara, J. A. (1988). *Cómo educar las actitudes*. Barcelona: CEAC.

Alcina Franch, J. y Blecua, J. M. (1975). *Gramática española*. Barcelona: Ariel.

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* (pp. 147-171). Madrid: Akal.

Alonso, J. (1998). *Motivación y aprendizaje en el aula: Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.

Alonso, J. (2005). Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. En Ministerio de Educación y Ciencia, *La orientación escolar en centros educativos* (pp. 209-242). Madrid: MEC.

Alvar, M. (1975). *Teoría lingüística de las regiones*. Barcelona: Planeta.

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

Álvarez Méndez, J. M. (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 (pp. 12-20). Madrid: Akal.

Alvira, F. (1982). La perspectiva cualitativa y cuantitativa en las investigaciones sociales. *Estudios de Psicología*, 11, 34-39.

Ander-Egg, E. (1993). *Técnicas de Investigación Social* (23ª ed.). Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Aristóteles (2003). *Metafísica* (2ª Reimpresión). (T. Calvo Martínez, Trad.). Madrid: Gredos. (Trabajo original publicado en el siglo IV a. C.).

Aristóteles (1981). *Ética a Nicómaco* (3ª ed.) (M. Araujo y J. Marías, Ed. y Trad.). Madrid: Centro de Estudios Constitucionales. (Trabajo original publicado en el siglo IV a. C.).

Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa: fundamentos y metodologías* (1ª Reimpresión). Barcelona: Labor.

Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Arnold, J. y Brown, H. D. (2000). Mapa del terreno. En J. Arnold (Ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp. 19-41). Madrid: Cambridge University Press.

Ausubel, D. (1976 [1968]). *Psicología educativa*. México: Trillas.

Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (5th ed.). Bristol: Multilingual Matters.

Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.

Bausela, E. (1992). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, *20*. Recuperado de http://rieoei.org/profesion25.htm

Bautista Vallejo, J. M. (2001). Actitudes y valores: precisiones conceptuales para el trabajo didáctico. *Revista de Educación*, *3*, 189-196.

Bisquerra, R. (Coord.) (2009). *Metodología de la investigación educativa* (2ª ed.). Madrid: La Muralla.

Blas Arroyo, J. L. (1999). Las actitudes hacia la variación intradialectal en la sociolingüística hispánica. *Estudios filológicos*, 34, 47-72. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17131999003400005

BOE (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 238, 4 de octubre de 1990. Madrid.

BOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, 4 de mayo de 2006. Madrid.

BOE (2007a). Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 5, 5 de enero de 2007. Madrid.

BOE (2007b). Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 266, 6 de noviembre de 2007. Madrid.

BOE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, 10 de diciembre de 2013. Madrid.

BOE (2015a). Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 3, 3 de enero de 2015. Madrid.

BOE (2015b). Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 25, 29 de enero de 2015. Madrid.

BOE (2015c). Decreto nº 220/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 203, 3 de septiembre de 2015. Murcia.

Bolívar, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Anaya.

Bolívar, A. (2002). La evaluación de actitudes y valores: problemas y propuestas. En S. Carrillo (Coord.), *Compromisos de la Evaluación Educativa* (pp. 91-114). Madrid: Pearson Educación.

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* (pp. 33-62). Universidad de Extremadura, ICE.

Bosque, I. (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 de http://www.rae.es/sites/default/files/Discurso_Ingreso_Ignacio_Bosque.pdf

Bosque, I. (2004 [1994]). *Repaso de sintaxis tradicional: Ejercicios de autocomprobación* (5ª ed.). Madrid: Arco-Libros.

Bosque, I. (2014). Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática. Ponencia plenaria presentada en Jornadas GrOC 2014 (Gramática orientada a las competencias), celebradas los días 30 y 31 de enero de 2014 en la Universidad Autónoma de Barcelona.

Bosque, I. (2015a). Nuevas reflexiones sobre la enseñanza de la gramática. Actitudes frente a contenidos. Conferencia presentada en las Jornadas GrOC 2015 (Gramática orientada a las competencias), celebradas los días 5 y 6 de enero en la Universidad Autónoma de Barcelona.

Bosque, I. (2015b). Ignacio Bosque, el arquitecto de las palabras (entrevista). [Archivo de vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=4wZFRurJYBE.

Boza, Á. y Méndez, J. M. (2013). Aprendizaje motivado en alumnos universitarios: validación y resultados generales de una escala. *Revista de Investigación Educativa*, *31*(2), 331-347. doi: 10.6018/rie.31.2.163581

Brackenbury, L. (1982). La enseñanza de la gramática. *Cauce: Revista de filología y su didáctica*, *5*, 161-218. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce26/cauce 26_13.pdf

Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching* (4th ed.). New York: Longman.

Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, *31*, 21-32. Recuperado de https://digitalauthorshipuri.files.wordpress.com/2015/01/the-act-of-discovery-bruner.pdf

Buendía, L. y Berrocal, E. (2001). La ética de la investigación educativa. *Ágora digital*, 1. Recuperado de http://www.uhu.es/agora/version01/digital/index.htm

Camps, A. (1986). *La gramàtica a l'escola bàsica entre els 5 i els 10 anys*. Barcelona: Barcanova.

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

Camps, A. (2000). Aprendre gramática. En A. Camps y M. Ferrer, *Gramática a l'aula* (pp. 101-117). Barcelona: Graó.

Camps, A. (Coord.) (2005). *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Barcelona: Graó.

Camps, A. (Coord.) (2006). *Diálogo e investigación en las aulas: Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.

Camps, A. (2010). Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración. En T. Ribas (Coord.), *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (pp. 13-31). Barcelona: Graó.

Camps, A., Guasch, O., Milian, M. y Ribas, T. (1997). Activitat metalingüística durant el procès de producció d'un text argumentatiu. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, nº 11. Recuperado de http://www.grao.com/revistas/articles/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* (pp. 2-27). London: Longman.

Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.

Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

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 de http://www.grao.com/revistas/textos/002-gramatica-y-ensenanza-de-la-lengua/que-gramatica-para-la-escuela-sobre-arbo les-gramaticas-y-otras-formas-de-andarse-por-las-ra mas

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* (pp. 118-146). Madrid: Akal.

Castro, J. (1991). A Reappraisal of Motivation: The Cornerstone of L2 Learning. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses, 4*, 11-23.

Chen, J. F., Warden, C. A. y Chang, H. (2005). Motivators That Do Not Motivate: The Case of Chinese EFL Learners and the Influence of Culture on Motivation. *Tesol Quarterly*, *39*(4), 609-633. Recuperado de http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.493.2549&rep=rep1&type=pdf

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).

Chomsky, N. (1976): *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar. (Trabajo original publicado en 1965).

Clément, R., Dörnyei, Z. y Noels, K. A. (1994). Motivation, Self-Confidence, and Group Cohesion in the Foreign Language Classroom. *Language Learning*, *44*(3), 417-448. Recuperado de http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/1994-clement-dornyei-noels-ll.pdf

Cobas, M. E. y Ortega, A. (2014). *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo: aprender haciendo*. Cizur Menor, Navarra: Aranzadi.

Colás, M. P. y Buendía, L. (1994). *Investigación educativa* (2ª ed.). Sevilla: Alfar.

Coll, C. (1983). Las aportaciones de la psicología a la educación: el caso de la teoría genética y de los aprendizajes escolares. En C. Coll (Comp.), *Psicología genética y aprendizajes escolares* (pp. 15-41). Madrid: Siglo XXI.

Coll, C.; Martín, E.; Mauri, T.; Miras, M.; Onrubia, J. et al. (2007). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

Colmenares, A. M. y Piñero, M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, *14*(27), 96-114. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf

Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.

Corral, Y. (2010). Diseño de cuestionarios para recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, *20*(36), 152-168. Recuperado de http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/

Cortés, P. (2011). El sentido de las historias de vida en investigaciones socio-educativas. Una revisión crítica. En F. Hernández, J. M. Sancho y J. I. Rivas (Coords.), *Historias de Vida en Educación: Biografías en contexto* (pp. 68-71). Universitat de Barcelona: Esbrina. Recuperado de http://hdl.handle.net/2445/15323

Coseriu, E. (1989). Sobre la enseñanza del idioma nacional. Problemas, propuestas y perspectivas. En J. Borrego Nieto (Coord.), *Philologica (Festschrift Antonio Llorente)* (pp. 33-37) (vol. II). Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca. Recuperado de http://www.romling.uni-tuebingen.de/coseriu/publi/coseriu244.pdf

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4ª ed.). Thousand Oaks, California: Sage.

Crystal, D. (2004a). In word and deed. *Tes Teacher* (30 de abril de 2004). Recuperado de http://www.tes.co.uk/article.aspx?storycode=393984

Crystal, D. (2004b). A 21st century grammar bridge. *The Secondary English Magazine* (junio de 2004). Recuperado 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 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.

Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.

Delors, J. (Presidente) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO. Recuperado de http://www.bib.ufro.cl/portalv3/files/informe-a-la-unesco-de-la-comision-internacional-sobre-la-eduacion-para-el-sigleo-xxi.pdf

De Miguel, M. (1988). Paradigmas de la investigación educativa española. En I. Dendaluce (Coord.), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa* (pp. 60-77). Madrid: Narcea.

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4ª ed). Thousand Oaks, California: Sage.

Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2ª ed.). México: McGraw-Hill.

Díaz López, S. M. (2014). Los Métodos Mixtos de Investigación: Presupuestos Generales y Aportes a la Evaluación Educativa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, *48*(1), 7-23. doi: 10.14195/1647-8614_48-1_1

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 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

Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, *78*(3), 273-284. Recuperado de http://seas3.elte.hu/coursematerial/RyanChristopher/Dornyei(1994)_Foreign_Language_Classroom.pdf

Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching, 31*(3), 117-135. Recuperado de http://www.test01.ippobuk.cv.ua/images/Motivation .pdf

Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow, England: Pearson.

Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.

Durán, C. (2009). Hablar, escuchar y pensar para aprender gramática. *Cuadernos de Pedagogía*, 391, 67-71. Recuperado de http://www.academia.edu/6263294/Hablar_ escuchar_y_pensar_para_aprender_gram%C3%A1tica

Durán, C. (2010). Les competències i l'ensenyament de la gramàtica. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 52, 91-111. Recuperado de http://www.grao.com/ revistas/articles/051-competencies-i-didactica-de-la-llengua/les-competencies-i-l-ensenyament-de-la-gramatica

Durán, D. y Monereo i Font, C. (2012). *Entramado: métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: I.C.E.-Horsori (Universitat de Barcelona).

Eagly, A. H., y Chaiken, S. (1993). Attitude structure and function. En D. Gilbert, S. Fiske y G. Lindzey (Eds.), *Handbook of Social Psychology* (pp. 269-322) (4ª ed.). New York: McGraw-Hill.

Edwards, A.L. (1957). *Techniques of Attitude Scale Construction*. New York: Appleton Century Crofts Inc.

Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción* (3ª ed., Reimpresión). Madrid: Morata.

Escámez, J. (1991). Actitudes en educación. En VV. AA., *Filosofía de la educación hoy: conceptos, autores, temas* (pp. 523-539) (2ª ed.). Madrid: Dykinson.

Escámez, J. y Martínez, B. (1993). Cómo se aprenden los valores y las actitudes [versión electrónica]. *Aula de Innovación Educativa*, 17. Recuperado de http://www.grao.com/revistas/aula/016_017-actitudes-valores-y-normas--contenidos-actitudinales-en-el-proyecto-de-centro/como -se-aprenden-los-valores-y-las-actitudes

Escámez, J. y Ortega, P. (1988). *La enseñanza de actitudes y valores* (2ª ed.). Valencia: NAU llibres.

Escandell Vidal, Mª V. (2004). Competencia comunicativa, arquitectura cognitiva y disciplinas lingüísticas. Recuperado de https://www.textosenlinea.com.ar/academicos/Competencia%20comunicatica%20y%20arquitectura%20cognitiva.pdf

Espí, M. J. y Azurmendi, M. J. (1996). Motivación, actitudes y aprendizaje del español como lengua extranjera. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, *11*, 63-76. Recuperado de http://hispadoc.es/servlet/articulo?codigo=106214

Fearn, L. y Farnan, N. (2007). When is a Verb? Using Functional Grammar to Teach Writing. *Journal of Basic Writing*, *26*(1), 63-87. Recuperado de http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ787964.pdf

Fernández, M. y Ramírez, P. (2005). Los relatos de experiencias escolares en la formación docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, *37*(4). Recuperado de http://rieoei.org/1131.htm

Fernández, O. y Ocando, J. (2005). La búsqueda del conocimiento y las historias de vida. *Omnia*, *11*(1). Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/737/73711105.pdf

Fernández, S. (1987): *Didáctica de la gramática. Teorías lingüísticas - Sistema de la lengua.* Madrid: Narcea.

Ferreiro, R. y Calderón, M. (2000). *El ABC del aprendizaje cooperativo: trabajo en equipo para enseñar y aprender*. México: Trillas.

Finegan, E. (2008). *Language: Its Structure and Use* (5th ed.). Boston, MA: Thomson.

Fishbein, M., y Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research.* Reading, Massachusetts: Addison-Wesley. Recuperado de http://people.umass.edu/aizen/f&a1975.html

Flick, U. (2007). *Designing Qualitative Research*. London: Sage.

Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research* (4ª ed.). London: Sage.

Fontich, X. (2011). La enseñanza de la gramática en primaria y secundaria: algunas reflexiones y propuestas. *Da Investigação às Práticas, 1*(2), 38-57. Recuperado de http://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/index

Fontich, X. (2013). La gramática de la primera lengua en la escuela: Reflexiones sobre su enseñanza-aprendizaje y sobre el contenido gramatical escolar. *Bellarerra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, *6*(3), 1-19.

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 Mª Dolors Bordas, del original francés *La méthode Naturelle. I. L'apprentissage de la langue*. Neuchâtel, Suiza: Delachaux & Niestlé. 1968.

Gairín, J. (1986). *Aprendizaje y cambio de actitud en la didáctica especial de las matemáticas*. Tesis doctoral, Facultad de Letras, Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Gairín, J. (1990). *Las actitudes en educación: un estudio sobre educación matemática*. Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria.

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 de http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/36311/35156

Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Universidad Eafit.

García del Toro, A. (1995). Gramática en contexto. *Revista Aula de Innovación Educativa*, nº 36. Recuperado de http://www.grao.com/revistas/aula/036-la-educacion-tecnologica/gramatica-en-contexto

García Jiménez, E. (1994). Investigación etnográfica. En V. García Hoz (Coord.), *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada* (pp. 343-375). Madrid: Rialp.

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 de http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_02/garcia/p01.htm

Gardner, R. C. (1985a). *Social Psychology and Second Language Learning: The role of Attitudes and Motivation*. Londres: Edward Arnold.

Gardner, R. C. (1985b). The Attitude/Motivation Test Battery: Technical Report [en línea]. Recuperado de http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/AMTBmanual.pdf

Gardner, R. C. y Lambert, W. E. (1959). Motivational Variables in Second-Language Acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, *13*(4), 266-272. Recuperado de http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED031968.pdf

Gardner, R. C. y Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.

Gardner, R. C. y MacIntyre, P. D. (1991). An Instrumental Motivation in Language Study. Who Says It Isn't Effective? *Studies in Second Language Acquisition, 13*, 57-72.

Recuperado de http://www.academia.edu/5307298/An_instrumental_motivation_in_language_study_Who_says_it_isnt_effective

Giammatteo, M. y Albano, H. (2012). La gramática en la enseñanza de la lengua materna [en línea]. *Identidades dinámicas: variación y cambio en el español de América, Actas de las V Jornadas Internacionales de Investigación en Filología Hispánica*. La Plata, 21-23 de marzo de 2012. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3778/ev.3778.pdf

Giovannini, A. (1994). Estrategias y técnicas hacia la autonomía en el aprendizaje. (Formulaciones conceptuales y ejemplos concretos de actividades en clase). *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*. Madrid, 7-9 de octubre de 1993. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0109.pdf

Goikoetxea, E. y Pascual, G. (2002). Aprendizaje cooperativo: bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia. *Educación XX1*, *5*, 227-247.

Gombert, J. É. (1990). *Le développement métalinguistique*. París: Presses Universitaires de France.

Gómez, L. M., y Macedo, J. C. (2007). La investigación-acción para la innovación del quehacer educativo. *Investigación Educativa, 11*(20), 33-44.

Gómez Chacón, I. M. (2000). *Matemática emocional (los afectos en el aprendizaje matemático)*. Madrid: Narcea.

Gómez Torrego, L. (1985). *Teoría y práctica de la sintaxis*. Madrid: Alhambra.

González, M. I., Suárez, M. y Membiela, P. (2008). *Los recuerdos escolares como estrategia de conocimiento de la enseñanza de las Ciencias Naturales*. Vigo: Educación Editora.

González Fernández, A. (2007). Modelos de motivación académica: una visión panorámica. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, X*(25), 1-25.

González Nieto, L. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores)*. Madrid: Cátedra.

González Nieto, L. (2005). Enseñar lengua y literatura hoy. *Quaderns digitals*. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_59/nr_638/a_8627/8627.html

González Nieto, L. y Zayas, F. (2008). El currículo de Lengua y Literatura en la LOE. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 48*, 16-35.

Goñi, A. (Ed.) (1998). *Psicología de la educación sociopersonal* (2ª ed.). Madrid: Fundamentos.

Greene, J. C. (2007). *Mixed Methods in Social Inquiry*. San Francisco, California: Jossey-Bass.

Grinnell, R. M. y Unrau, Y. A. (Eds.) (2008). *Social Work Research and Evaluation. Foundations of Evidence-Based Practice* (8ª ed.). New York: Oxford University Press.

Guitart, R. M. (2002). *Las actitudes en el centro escolar: reflexiones y propuestas*. Barcelona: Graó.

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 de http://www.rae.es/sites/default/files/Discurso_Ingreso_Salvador_Gutierrez.pdf

Guttman, L. (1944) A Basis for Scaling Qualitative Data. *American Sociological Review*, *9*(2), 139-150. Recuperado de http://hbanaszak.mjr.uw.edu.pl/TempTxt/Guttman_1944_BasisForScalingQualitativeData.pdf

Hartwell, P. (1985). Grammar, Grammars, and the Teaching of Grammar. *College English*, *47*(2), 105-127. Recuperado de http://www.csudh.edu/ccauthen/575S12/hartwell.pdf

Henerson, M. E., Morris, L. L., y Fitz-Gibbon, C. T. (1978). *How to measure attitudes*. Beverly Hills, California: Sage.

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, M. P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ª ed.). México: McGraw-Hill.

Hillocks, G., Jr. (1986). *Research on Written Composition: New Directions for Teaching*. Urbana, Illinois: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills and the National Conference on Research in English.

Hogg, M. A. y Vaughan, G. M. (2010). *Psicología social* (5ª ed.). Madrid: Editorial Médica Panamericana.

Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula. Guía del profesor*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias. (Trabajo original publicado en 1985).

Hymes, H. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y función*, *9* (año 1996), 13-37. Traducción realizada por Juan Gómez Bernal. Recuperado de http://www.revista.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/viewFile/17051/17909

Ibáñez, T. (2004). *Introducción a la psicología social*. Barcelona: Editorial UOC.

Icart, M. T., Fuentelsaz, C. y Pulpón, A. M. (2006). *Elaboración y presentación de un proyecto de investigación y una tesina*. Barcelona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Barcelona.

Imbernón, F. (Coord.) (2007). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa* (3ª ed.). Barcelona: Graó.

Israel, M. y Hay, I. (2006). *Research Ethics for Social Scientists*. Londres: Sage.

Izquierdo Zaragoza, S. (2013). *La gramática en las aulas: de la rutina a la reflexión. Análisis crítico de la enseñanza gramatical tradicional* (Trabajo Fin de Máster). Facultad de Educación, Universidad de Murcia. Disponible en https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/38975/1/TFM%20Master%20de%20Secundaria%20de%20Silvia%20Izquierdo.pdf

Janés, J. (2006). Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20*(2) 117-132. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id= 27411341008

Jiménez, R. (2011). La gramática en los manuales de la ESO: Actividades sobre morfosintaxis. *Cauce. Revista internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 34-35, 231-255. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce34-35/cauce_34-35_013.pdf

Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999 [1994]). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Johnson, R. B. y Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, *33*(7), 14-26. Recuperado de http://www.tc.umn.edu/~dillon/CI%208148%20Qual%20Research/Session%2014/Johnson%20&%20Onwuegbuzie%20PDF.pdf

Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.

Kuhn, T. S. (1984). *La estructura de las revoluciones científicas*. (A. Contín, Trad.). Madrid: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1962).

Kvale, S. (2011). Las entrevistas en Investigación Cualitativa. Madrid: Morata. (Trabajo original publicado en 2008).

Labov, W. (1983). *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra.

Lamberth, J. (1982). *Psicología social*. Madrid: Pirámide.

Larsen-Freeman, D. y Long, M. H. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. (I. Molina y P. Benítez, Trads.). Madrid: Gredos. (Trabajo original publicado en 1991).

Larson, R. K. (2010). *Grammar as Science*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Latorre, A. (2007). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (4ª ed.). Barcelona: Graó.

Latorre, A., Del Rincón, J. y Arnal. J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa* (1ª Reimpresión). Barcelona: Experiencia.

Leonetti, M. (2014). Gramática y Pragmática en el orden de palabras. *Lingüística en la red*, monográfico núm. XII. Recuperado de http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico12-articulo6.pdf

Lewin, K. (1946). La investigación-acción y los problemas de las minorías. En Salazar, M. C. (Ed.) (1992), *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos* (pp. 13-25). Madrid: Popular.

Likert, R. (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology*, *22*(140) 1-55.

Llopis, J. A. y Ballester, M. R. (2001). *Valores y actitudes en la educación. Teorías y estrategias educativas*. Valencia: Tirant Lo Blanch.

Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística* (vol. II). Barcelona: Paidós.

Lomas, C. (2001). La educación lingüística y el aprendizaje de la comunicación. En C. Guillén (Dir.), *Destrezas comunicativas en la lengua española* (pp. 17-51). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

López Morales, H. (1984). *La enseñanza de la lengua materna*. Madrid: Playor.

López Morales, H. (1989). *Sociolingüística.* Madrid: Gredos.

Lozano Jaén, G. (2012). *Cómo enseñar y aprender sintaxis. Modelos, teorías y prácticas según el grado de dificultad*. Madrid: Cátedra.

Luján, C. I. (1999). La motivación: un factor relevante en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. *Boletín Millares Carlo,* 18, 269-278. Recuperado de http://mdc.ulpgc.es/cdm/landingpage/collection/bolmc

Mantecón Ramírez, B. (1989). Justificación de la gramática escolar. *Cauce: Revista de filología y su didáctica*, *12*, 59-92. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce12/cauce_12_004.pdf

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 de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117968.pdf

Marín, M. (2007). Gramática en la escuela. *Revista Quehacer educativo, 50*, 63-65.

Marín Ardila, L. F. (2007). La noción de paradigma. *Signo y Pensamiento, XXVI*(50), 34-45. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/860/86005004.pdf

Martín-Díaz, M. J. (2013). Hablar ciencia: si no lo puedo explicar, no lo entiendo. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 10*(3), 291-306. doi: 10498/15440

Martínez Geijo, P. (2007). Estilos de aprendizaje: pautas metodológicas para trabajar en el aula. *Revista Complutense de Educación*, *19*(1), 77-94.

Martínez González, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Martínez Olmo, F. (2002). *El cuestionario: un instrumento para la investigación de las ciencias sociales*. Barcelona: Laertes.

Martínez Rodríguez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Silogismo, 1*(8). Recuperado de http://www.cide.edu.co/ojs/index.php/silogismo/article/view/64/53

Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2009). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-367) (2ª ed.). Madrid: La Muralla.

Mateo, J. y Martínez, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (3ª ed.). Londres: Sage.

Medina, M. R., y Vallejo, A. L. (2001). *Evaluación del aprendizaje estudiantil* (3ª ed.). Puerto Rico: Isla Negra Editores.

Medina Bellido, M. (1997). Actitudes de los alumnos ante el aprendizaje de la gramática, el léxico y la pronunciación de la lengua inglesa. *Lenguaje y textos*, 10, 67-78. Recuperado de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8024/LYT_10_1997_art_5.pdf?sequence=1

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.

Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-105). Barcelona: Gedisa.

Milian, M. y Camps, A. (2006). El razonamiento metalingüístico en el marco de secuencias didácticas de gramática (SDG). En A. Camps (Coord.), *Diálogo e investigación en las aulas: Investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 25-53). Barcelona: Graó.

Minera, L. E. (2010). El cuestionario MAALE, técnica para recolección de datos de las variables afectivas, motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera. *Revista Electrónica de Didáctica ELE,* 19. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2010_19/2010_redELE_19_03Minera.pdf?documentId=0901e72b80dd2779

Morales, J. (Coord.) (1999). *Psicología Social*. Madrid: Mc Graw Hill.

Morales Vallejo, P. (2006). *Medición de actitudes en psicología y educación. Construcción de escalas y problemas metodológicos* (3ª ed. revisada). Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

Morales Vallejo, P., Urosa, B. y Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert: una guía práctica*. Madrid: La Muralla.

Moscoloni, N. (2005). Complementación metodológica para el análisis de datos cuantitativos y cualitativos en evaluación educativa. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, *10*(2), 1-10. Recuperado de http://www.unioviedo.es/reunido/index.php/Rema/article/view/9770/9513

Muñoz, J. M. y Mato, M. D. (2006). Diseño y validación de un cuestionario para medir las actitudes hacia las matemáticas en alumnos de ESO. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, *13*(11-12), 413-424. Recuperado de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7048/RGP_13-26.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Myhill, D., Lines, H. y Watson, A. (2012). Making Meaning with Grammar: A Repertoire of Possibilities. *English in Australia*, *47*(3), 29-38. Recuperado de http://education.exeter.ac.uk/download.php?id=16282

Namakforoosh, M. N. (2005). *Metodología de la investigación* (2ª ed.). México: Limusa.

Nieto, S. y Recamán, A. (2010). Investigación y conocimiento científico en educación. En S. Nieto y M. J. Rodríguez (Coords.), *Investigación y Evaluación educativa en la sociedad del conocimiento*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Ocaña, R. (2010). Pasado y presente de la investigación educativa. *Revista Digital Universitaria* [en línea], *11*(2). Recuperado de http://www.revista.unam.mx/ vol.11/num2/art18/int18.htm

Odlin, T. (1994). *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Nueva York: Cambridge University Press.

Ortega, P. (1986). La investigación en la formación de actitudes: problemas metodológicos y conceptuales. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, *1*, 111-125. Recuperado de http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/2828/2866

Ortega, P., Saura, J. P., Mínguez, R., García de las Bayonas, A., y Martínez, D. (1992). Diseño y aplicación de una escala de actitudes hacia el estudio de las ciencias experimentales. *Enseñanza de las Ciencias*, *10*(3), 295-303.

Osgood, C. E. (1952). The nature and measurement of meaning. *Psychological Bulletin*, *49*(3), 197-237. Recuperado de http://web.comhem.se/u52239948/08/osgood52.pdf

Oskamp, S., y Schultz, P. W. (2014). *Attitudes and Opinions* (3ª ed.). New York: Psychology Press.

Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.

Owens, R. E. (2003). *Desarrollo del lenguaje* (5ª ed.). Madrid: Pearson.

Palomino, C. (2013). Creencias, actitudes y motivación hacia el aprendizaje de ELE por parte de adolescentes sicilianos sin conocimientos previos de español. Estudio etnográfico-descriptivo en el contexto de una comunidad de la Sicilia sudoriental. *Marco ELE (Suplementos)*, 16. Recuperado de http://marcoele.com/descargas/16/palomino-creencias_adolescentes_sicilianos.pdf

Pardinas, F. (2005). *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales* (38ª ed.). México: Siglo XXI.

Pavlenko, A. (2007). Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics. *Applied Linguistics, 28*(2), 163-188. doi: 10.1093/applin/amm008

Pavlov, I. P. (1997). *Los reflejos condicionados: lecciones sobre la función de los dos grandes hemisferios* (Reimpresión). Madrid: Morata. (Primera edición española publicada en 1929, de la segunda versión rusa).

Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.

Piaget, J. (1940). El desarrollo mental del niño. En J. Piaget (1971), *Seis estudios de psicología*. (Jordi Marfà, Trad.). Barcelona: Barral.

Pintrich, P. R., y Schunk, D. H. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research and Application* (2ª ed.). Nueva Jersey: Merrill Prentice Hall.

Pintrich, P. R., y Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos*. Madrid: Pearson.

Pratkanis, A. R., Breckler, S. J., y Greenwald, A. G. (1989). *Attitude Structure and Function*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en Ciencias Sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Pujadas, J. J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, *9*, 127-158. Recuperado de https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/viewFile/RASO0000110127A/9967

Pulido, R., Ballén, M. y Zúñiga, F. S. (2007). *Abordaje hermenéutico de la investigación cualitativa. Teorías, proceso, técnicas* (2ª ed.). Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.

Quilis, A. (1979). La enseñanza de la lengua materna. *Cauce: Revista de filología y su didáctica*, *2*, 251-274. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce02/cauce_02_010.pdf

Real Academia Española (1771). *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Ibarra.

Real Academia Española - Asociación de Academias de la Lengua (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.

Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción* (5ª ed.). México: McGraw-Hill.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Rodríguez González, R. (2006). Diseño de entornos para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. *Aula Abierta*, 87, 89-103. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2583893

Rodríguez Gonzalo, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de Educación*, *59*, 87-118. Recuperado de http://www.rieoei.org/rie59a04.pdf

Rogers, C. R. (1982). *Libertad y creatividad en la educación* (2ª ed.). Buenos Aires: Paidós.

Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.

Romera Castillo, J. (1992). *Didáctica de la Lengua y la Literatura. Método y práctica*. Madrid: Playor.

Rubin, H. J. y Rubin, I. S. (1995). *Qualitative Interviewing. The art of hearing data*. Thousand Oaks, California: Sage.

Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5ª ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.

Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020

Sabariego, M. (2009). La investigación educativa: génesis, evolución y características. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 51-87) (2ª ed.). Madrid: La Muralla.

Sales, B. y Folkman, S. (Eds.) (2000). *Ethics in research with human participants*. Washington, DC, US: American Psychological Association.

Salotti, M. y Tobar, M. (1960). *La enseñanza de la lengua. Contribución experimental.* Buenos Aires: Kapelusz.

Salvador Mata, F. De (1989). Fundamentos científicos de la enseñanza de la gramática. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, *7*, 119-131. Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20370/fundamentos_cientificos.pdf

Sampascual, G. (2001). *Psicología de la Educación. Tomo II*. Madrid: UNED.

Sánchez, S., y Mesa, M.C. (1998). *Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación en ambientes multiculturales. Evaluación e intervención educativa en un contexto concreto: la ciudad de Melilla*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

Sánchez Santamaría, J. (2013). Paradigmas de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Entelequia. Revista Interdisciplinar*, *16*, 91-102. Recuperado de http://www.eumed.net/entelequia/pdf/2013/e16a06.pdf

Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones.* Madrid: McGraw-Hill.

Sanz, A. (2005). El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Asclepio*, *LVII*(1), 99-115. doi: 10.3989/asclepio.2005.v57.i1.32

Sañudo, L. E. (2006). La ética en la investigación educativa. *Hallazgos*, 6, 83-98. Recuperado de http://www.redalyc.org/

Sarabia, B. (1985). Historias de vida. *Reis*, 29, 165-186. Recuperado de http://www.reis.cis.es/REIS/html/index.html

Schank, R. (2012). Learning Hasn't Changed; social learning and facebook don't really add much. *Education Outrage* (Thursday, November 29, 2012). Recuperado de http://educationoutrage.blogspot.ca/2012/11/learning-hasnt-changed-social-learning.html

Schlak, T., Banze, K., Haida, J., Kilinc, T., Kirchner, K. y Yilmaz, T. (2002). Die Motivation von DaF-Lernenden an Sprachlehrinstitutionen im Bielefelder Raum: Projektbeschreibung und erste Ergebnisse. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, *7*(2), 23. Recuperado de http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/572/548

Schuster, A., Puente, M., Andrada, O. y Maiza, M. (2013). La Metodología Cualitativa, Herramienta para Investigar los Fenómenos que Ocurren en el Aula. La Investigación Educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*, *4*(2), 109-139.

Sepúlveda Barrios, F. (2003). Del conocimiento gramatical al discurso. Sus tipologías textuales. En A. Mendoza Fillola (Coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 469-492). Madrid: Prentice Hall.

Sierra Bravo, R. (1994). *Técnicas de Investigación Social. Teoría y ejercicios* (9ª ed. revisada y ampliada). Madrid: Paraninfo.

Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research, 50*, 315-342.

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2ª ed.). Madrid: Morata. (Versión original publicada en 1995).

Stenhouse, L. (2004). *La investigación como base de la enseñanza* (5ª ed., Reimpresión). (G. Solana, Trad.). Madrid: Morata. (Versión original publicada en 1985).

Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching.* Oxford: Oxford University Press.

Strong, W. (1986). *Creative Approaches to Sentence Combining*. Urbana, Illinois: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills and the National Council of Teachers of English.

Suárez, D. H. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En I. Sverdlick (Comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción* (pp. 71-110). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Suárez, J. M., y Fernández Suárez, A. P. (2005). Escalas de evaluación de las estrategias motivacionales de los estudiantes. *Anales de Psicología, 21*(1), 116-128.

Summers, G. F. (1984). *Medición de actitudes* (3ª Reimpresión). México: Trillas.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado en 1984).

Teddlie, C. y Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. Thousand Oaks, California: Sage.

Téllez, A. (2007). *La investigación antropológica*. Alicante: Editorial Club Universitario.

Thomas, W. I. y Znaniecki, F. (1918-1920). *The Polish Peasant in Europe and America*. Boston: Richard G. Badger. Recuperado de https://catalog.hathitrust.org/Record/009790533

Thurstone, L. L. (1928). Attitudes Can Be Measured. *American Journal of Sociology*, *33*(4), 529-554. Recuperado de https://brocku.ca/MeadProject/Thurstone/Thurstone_1928a.html

Tójar, J. C. y Serrano, J. (2000). Ética e investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, *6*(2). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v6n2/RELIEVEv6n2_2.htm

Tragant, E. y Muñoz, C. (2000). La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera. En C. Muñoz (Ed.), *Segundas lenguas: adquisición en el aula* (pp. 81-105). Barcelona: Ariel.

Triandis, H. C. (1974). *Actitudes y cambios de actitudes*. (J. Bermejo Cirac, Trad.). Barcelona: Toray.

Trudgill, P. (1974). *The social differentiation of English in Norwich.* Cambridge: Cambridge U.P.

Trudgill, P. (1975). *Accent, Dialect and the School.* London: Edward Arnold.

Trueba, C. (2004). *Ética y tragedia en Aristóteles*. México: Anthropos.

Tuckman, B. W. (1975). *Measuring educational outcomes: Fundamentals of testing*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Tuckman, B. W. y Monetti, D. M. (2011). *Educational Psychology*. Belmont, CA: Wadsworth.

Tusón, J. (1981). *Teorías gramaticales y análisis sintáctico* (2ª ed). Barcelona: Teide.

Ubillos, S., Mayordomo, S., y Páez, D. (2004). Actitudes: definición y medición. Componentes de la actitud. Modelo de acción razonada y acción planificada. En I. Fernández Sedano, S. Ubillos Landa, E. Zubieta y D. Páez Rovira (Coords.), *Psicología Social, Cultura y Educación*. Madrid: Pearson Educación. Recuperado de http://www.ehu.eus/documents/1463215/1504276/ Capitulo+X.pdf

UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, marzo 1990). Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

Uribe, D., Gutiérrez, J. y Madrid, D. (2008). Las actitudes del alumnado hacia el aprendizaje del inglés como idioma extranjero: estudio de una muestra en el sur de España. *Porta Linguarum*, 10, 85-100. Recuperado de http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_ numero10/7%20Diego%20Uribe.pdf

Valle, A., González, R., Rodríguez, S., Piñeiro, I., y Suárez, J.M. (1999). Atribuciones causales, autoconcepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico. *Revista Española de Pedagogía, 214*, 525-546.

Valles, M. S. (2014). *Entrevistas cualitativas* (2ª ed. revisada y aumentada). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Van Dijk, T. A. (1980). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.

Van Dijk, T. A. (1983). *La ciencia del texto.* Barcelona: Paidós.

Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior, 3*(1), 119-139.

Verd, J. M. y López-Roldán, P. (2008). La eficiencia teórica y metodológica de los diseños multimétodo. *EMPIRIA, Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 16, 13-42. Recuperado de http://www.academia.edu/3004090/Verd_J._M._L%C3%B3pez-Rold%C3%A1n_P._2008_._La_eficiencia_te%C3%B3rica_y_metodol%C3%B3gica_de_los_dise%C3%B1os_multim%C3%A9todo._Empiria_16_13-42

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 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.

Wang, Y. (2014). A Survey of Postgraduates' State of Language Learning at Graduate School, Chinese Academy of Social Science. *Theory and Practice in Language Studies, 4*(1), 160-166. Recuperado de http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol04/01/23.pdf

Weaver, C. (1996). Teaching Grammar in the Context of Writing. *The English Journal*, *85*(7), 15-24. doi: 10.2307/820502

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

Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa* (11ª ed.). México: Pearson.

Worchel, S., Cooper, J., Goethals, G. R. y Olson, J. M. (2004). *Psicología social* (2ª Reimpresión). (Revisión técnica y adaptación por F. Jiménez, J. L. Sangrador y C. Yela). Madrid: Thomson.

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

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

Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, *59*, 63-85. Recuperado de http://www.rieoei.org/rie59a03.pdf

Zayas, F. y Rodríguez Gonzalo, C. (1992). Composición escrita y contenidos gramaticales. *Aula de Innovación Educativa*, *2*, 13-16.

Anexos

Anexo I.

Historia de vida

Historia de vida sobre la asignatura de Lengua

CÓDIGO: _____

INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA GRAMÁTICA EN SECUNDARIA

Investigadora: SILVIA IZQUIERDO ZARAGOZA

Tutores de la investigación: ANA BRAVO – JOSÉ BELMONTE SERRANO

Centro de investigación: COLEGIO LA SAGRADA FAMILIA (MARISTAS CARTAGENA)

Grupo: 4º ESO

Muchas gracias por emplear tu tiempo en escribir esta historia de vida en relación con la asignatura de Lengua Castellana y Literatura y, en particular, con la gramática. Tu historia es muy importante para llevar a cabo mi investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática en la Educación Secundaria.

A continuación vas a encontrar una serie de cuestiones sobre las que tienes que hablar. Puedes darle la extensión que consideres a tus respuestas, redactando un único texto o contestando una a una cada pregunta poniendo al principio el número.

Por favor, sé sincero en tus respuestas, pues se garantiza el anonimato. Gracias por tu colaboración.

1. Relata tus vivencias, tanto positivas como negativas, en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, desde Primaria hasta el curso en el que te encuentras. Puedes considerar en tu redacción los siguientes aspectos: comportamiento y formación del profesor, relación con el profesor y con los compañeros, clima de la clase, actividades realizadas, sentimientos desarrollados, anécdotas vividas…

2. Trata de recordar ahora las clases dedicadas a la enseñanza de la gramática (morfología y sintaxis). ¿Qué se hacía en ellas? ¿Qué te parecían?

3. ¿Cómo relacionas estas experiencias con la actitud, positiva o negativa, que has desarrollado hacia la gramática?

Anexo II.

Cuestionario

Cuestionario "Actitudes hacia la gramática de mi propia lengua"

CÓDIGO: _____

INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA GRAMÁTICA EN SECUNDARIA

Investigadora: SILVIA IZQUIERDO ZARAGOZA

Tutores de la investigación: ANA BRAVO – JOSÉ BELMONTE SERRANO

Centro de investigación: COLEGIO LA SAGRADA FAMILIA (MARISTAS CARTAGENA)

Grupo: 4º ESO

Muchas gracias por emplear tu tiempo en contestar este cuestionario. Tus respuestas son muy importantes para llevar a cabo mi investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática en la Educación Secundaria.

El objetivo del presente cuestionario es conocer tu **opinión sobre la gramática** que se enseña y se aprende en nuestro sistema educativo. Para poder cumplimentarlo satisfactoriamente, es importante que intentes recordar antes de responder a las preguntas el tipo de gramática que has recibido en tu paso por la secundaria, así como los profesores que te han impartido clase y los sentimientos que has desarrollado durante y después de su enseñanza. Por favor, sé sincero en tus respuestas, pues se garantiza el anonimato. Gracias, de nuevo, por tu colaboración.

BLOQUE 0. Información personal

Por favor, cumplimenta los siguientes apartados con información real sobre ti. En los apartados 011 y 012 tan solo debes rodear la opción que se ajuste a tu caso particular.

01. Edad: **02. Sexo:**

03. Lugar de nacimiento:

04. Asignatura preferida en el instituto: **¿Por qué?**

05. Asignatura detestada en el instituto: **¿Por qué?**

06. ¿Has repetido algún curso? SÍ – NO **¿Cuál(es)? _____**

07. ¿Has suspendido alguna vez la materia de Lengua? SÍ – NO **¿En qué curso(s)? _____**

08. ¿Qué notas sueles sacar con más frecuencia en Lengua?

09. ¿Qué te gustaría seguir estudiando?

010. ¿A qué te gustaría dedicarte profesionalmente?

011. Estudios del padre: Sin estudios – Primarios – ESO – Formación Profesional – Bachillerato – Universitarios

012. Estudios de la madre: Sin estudios – Primarios – ESO – Formación Profesional – Bachillerato – Universitarios

013. Profesión del padre: **014. Profesión de la madre:**

015. Edad del padre: **016. Edad de la madre:**

BLOQUE 1. Agrado y utilidad de la gramática

Para cumplimentar correctamente este apartado, marca con una **X** la casilla que represente tu grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones que se encuentran en la tabla:

	Totalmente en desacuerdo	**En desacuerdo**	**Indiferente**	**De acuerdo**	**Totalmente de acuerdo**
1. Me gusta estudiar gramática					
2. Estudiar gramática me genera ansiedad					
3. Las clases de gramática son muy interesantes					
4. Las clases de gramática me parecen divertidas					
5. No me siento motivado en clase de gramática					
6. Me parece interesante que me planteen problemas de lengua del tipo de "¿Cuál es la relación entre *coche de bomberos* y *coche de los bomberos*?"					
7. Me parece interesante poder explicar la diferencia entre *La Iglesia no creía que la Tierra era redonda* y *La Iglesia no creía que la Tierra fuera redonda*					
8. La gramática consiste en saber qué se puede decir y qué no según la Real Academia de la Lengua					
9. Resolver los ejercicios de Lengua recurriendo a trucos y técnicas del tipo de "El sujeto es la parte de la oración que responde a la pregunta ¿quién o qué hace la acción?" me parece la mejor forma de aprender gramática					
10. Estudio gramática porque es obligatorio para aprobar Lengua					
11. Asocio la gramática únicamente con estudio y memorización					
12. Saber gramática me ayudará en mi futuro profesional					
13. La gramática es un saber práctico para la vida					

14. Para mí, estudiar gramática es tan importante como estudiar matemáticas u otras ciencias					
Otro:					

BLOQUE 2. Elementos motivadores para aprender gramática

Para cumplimentar correctamente este apartado, marca con una **X** la casilla que represente tu opinión sobre las afirmaciones que se encuentran en la tabla:

	SÍ	**NO**
15. Evitar que mis padres me echen un nuevo sermón por suspender		
16. Profesor apasionado por su asignatura		
17. Profesor que domina la materia		
18. Recibir apoyo continuo del profesor		
19. Tener buena relación con el profesor		
20. Tener buena relación con los compañeros de clase		
21. Los alumnos podemos participar en clase		
22. Obtener buenas calificaciones		
23. Siento interés por determinadas cuestiones gramaticales (funciones sintácticas, clases de palabras, tipos de conectores oracionales…)		
24. La gramática se aprende a través de situaciones comunicativas reales y no con oraciones inventadas por el profesor durante la clase		
25. Analizar en clase géneros textuales menos usuales como, por ejemplo, instrucciones de uso, recetas, letras de canciones…		
26. Actividades variadas, no únicamente de identificación de unidades lingüísticas, ya sean clases de palabras o funciones sintácticas		
27. Clases divertidas		
28. Trabajar de forma individual en el aula		
29. Trabajar con los compañeros (por parejas, en grupo)		
30. Comprobar que soy capaz de superarme a mí mismo		
31. Mis padres me obsequiarán con un buen regalo si saco buena nota		
32. No sufrir burlas por parte de los compañeros que sí aprueban		
33. Aprender y avanzar en mis conocimientos		
34. Me siento bien conmigo mismo		
35. Ser mejor que los demás		
36. Miedo a fracasar en los estudios		
37. Conseguir que mis padres estén orgullosos de mí		
Otro:		

BLOQUE 3. Valoración de la gramática enseñada en la escuela

Para cumplimentar correctamente este apartado, marca con una **X** la casilla que represente tu grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las afirmaciones que se encuentran en la tabla:

	Totalmente en desacuerdo	**En desacuerdo**	**Indiferente**	**De acuerdo**	**Totalmente de acuerdo**
38. En general, no me ha costado seguir las clases de gramática					
39. Las clases de gramática se han basado en la explicación de una retahíla de conceptos (sustantivo, verbo, determinante, sujeto, predicado, coordinación, subordinación, etc.)					
40. Mis profesores de Lengua siempre se han caracterizado por explicar bien					
41. En clase hemos leído y analizado diferentes tipos de texto (periodísticos, narrativos, instructivos…)					
42. Mis profesores se divertían cuando nos enseñaban gramática					
43. Hemos analizado en clase oraciones extraídas de textos en vez de oraciones aisladas					
44. Los profesores me hacían sentir que podía ser bueno en Lengua					
45. Me ha costado preguntarle a los profesores mis dudas acerca de los conceptos gramaticales					
46. Los profesores me animaban para que estudiara gramática					
47. Se ha ejercitado más la memoria que el razonamiento y la comprensión, es decir, para resolver los ejercicios de Lengua he tenido que recurrir a trucos o técnicas del tipo “El sujeto es la parte de la oración que responde a la pregunta ¿quién o qué realiza la acción?”					
48. Los profesores se interesaban por ayudarme a solucionar mis dificultades con la gramática					
49. Los profesores dominaban la materia					
50. Antes de explicar un nuevo tema, mis profesores se preocupaban por averiguar nuestros conocimientos previos sobre esa materia					
51. Mis profesores no me han enseñado a estudiar gramática					
Otro:					

BLOQUE 4. Métodos y actividades para aprender o mejorar la gramática de la lengua materna

Para cumplimentar correctamente este apartado, marca con una **X** la casilla que represente la **frecuencia** con la que has realizado las siguientes actividades. No olvides responder también las preguntas que aparecen a continuación de la tabla.

	Nunca	**Muy pocas veces**	**Algunas veces**	**Casi siempre**	**Siempre**
52. Trabajar por parejas o grupos en clase					
53. Repasar en casa la materia explicada por el profesor en clase					
54. Hacer ejercicios en casa por mi cuenta					
55. Hacer exclusivamente los ejercicios mandados para casa por el profesor					
56. Repasar con compañeros lo dado en clase					
57. Hacer resúmenes de las lecciones					
58. Explicar a los compañeros reglas aprendidas en clase o deducidas por mí mismo, trucos para aprender…					
59. Investigar por mí mismo (accediendo a Internet, buscando información en manuales de gramática o diccionarios, etc.)					
60. Copiar varias veces lo mismo					
61. Analizar el tipo de errores que cometo para no volver a repetirlos					
62. Resolver los ejercicios de Lengua recurriendo a trucos y técnicas del tipo de "El sujeto es la parte de la oración que responde a la pregunta ¿quién o qué hace la acción?"					
63. Hacer listas de palabras nuevas y buscar su significado					
Otro:					

64. ¿Cuánto tiempo diario has dedicado en casa al estudio de la gramática?

- ☐ Media hora o menos
- ☐ Una hora
- ☐ Dos horas
- ☐ Toda la tarde
- ☐ No le dedico tiempo en casa a la gramática
- ☐ Otro:

65. ¿Qué fracción de tiempo han ocupado en las clases de gramática las explicaciones del profesor?

- ☐ Cinco o diez minutos
- ☐ Aproximadamente media hora
- ☐ La hora entera
- ☐ Otro:

66. ¿Con qué frecuencia participaban los alumnos en las clases de gramática (opinando, corrigiendo actividades desde el sitio o en la pizarra…)?

- ☐ Todos los días, desde el inicio hasta el final de la clase
- ☐ Todos los días, la última media hora de clase
- ☐ Todos los días, los últimos diez minutos
- ☐ Un día o dos a la semana, pero toda la hora
- ☐ Nunca
- ☐ Otro:

67. ¿Con qué frecuencia los deberes de Lengua consistían en analizar morfosintácticamente listas extensas (10, 15…) de oraciones?

- ☐ Diariamente
- ☐ Los días previos al examen
- ☐ Una o dos veces a la semana
- ☐ Otro:

68. ¿Con qué frecuencia has trabajado con oraciones mal construidas? Un ejemplo podría ser "*Las películas se empezaron a grabarlas hace un año?".

- ☐ Diariamente
- ☐ En una ocasión
- ☐ Nunca
- ☐ Otro:

69. ¿Con qué frecuencia te han planteado problemas de lengua del tipo de "¿Cuál es la relación entre *coche de bomberos* y *coche de los bomberos*?"?

- ☐ Diariamente
- ☐ En una ocasión
- ☐ Nunca
- ☐ Otro:

70. ¿Con qué frecuencia te han explicado la diferencia que existe entre oraciones del tipo de *La Iglesia no creía que la Tierra era redonda* y *La Iglesia no creía que la Tierra fuera redonda*?

- ☐ Diariamente
- ☐ En una ocasión
- ☐ Nunca
- ☐ Otro:

71. ¿Con qué frecuencia te han explicado la diferencia entre *tortilla de patata* y *tortilla de patatas*, y pares parecidos como *Quiero pan* y *quiero panes*?

- ☐ Diariamente
- ☐ En una ocasión
- ☐ Nunca
- ☐ Otro:

BLOQUE 5. Valoración de la gramática aprendida en la escuela

Para cumplimentar correctamente este último apartado, marca con una **X** la casilla que represente tu opinión sobre las afirmaciones que se encuentran en la tabla:

Estudiar gramática me ha servido para…

	SÍ	**NO**
72. Saber escribir diferentes tipos de texto (argumentativos, expositivos, etc.) de forma cohesionada		
73. Comprender mejor los textos		
74. Expresarme de forma oral correctamente		
75. Conocer las relaciones que se dan entre las palabras		
76. Aprender mejor otros idiomas		
77. Reflexionar sobre mi expresión oral y mi propio proceso de escritura		
78. Organizar mejor mis ideas y construir mensajes con significado		
79. No me ha aportado nada		
Otro:		

Anexo III.

Hoja de actividades

Todo son relativos

Propuesta didáctica para aprender el funcionamiento de las oraciones de relativo

CÓDIGO: _____

INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA GRAMÁTICA EN SECUNDARIA

Investigadora: SILVIA IZQUIERDO ZARAGOZA

Tutores de la investigación: ANA BRAVO – JOSÉ BELMONTE SERRANO

Centro de investigación: COLEGIO LA SAGRADA FAMILIA (MARISTAS CARTAGENA)

Grupo: 4º ESO

Si te encuentras ahora mismo frente a este papel significa que has aceptado voluntariamente participar en mi investigación, lo cual te agradezco enormemente. Quiero que sepas, antes de comenzar, que no pretendo evaluarte con esta prueba, sino saber **tu opinión** sobre las actividades que he diseñado para practicar las oraciones de relativo, un contenido de aprendizaje obligatorio en la Educación Secundaria Obligatoria.

A continuación vas a encontrar un breve repaso de las oraciones de relativo, interrumpido por distintos ejercicios sobre el tema en cuestión que tendrás que realizar, primero, solo y, después, por parejas. Por favor, resuelve las actividades con el grado de seriedad que requieren, ya que es importante para mí medir el nivel de dificultad de las mismas. Asimismo, no temas equivocarte, pues tu identidad no será difundida. Muchas gracias por tu colaboración.

Empecemos recordando… ¿Qué son las oraciones de relativo?

Las oraciones de relativo, también llamadas 'adjetivas' por funcionar en algunos casos como adyacente dentro del sintagma nominal en el que se insertan, son oraciones subordinadas encabezadas por un elemento relativo, que puede ser un pronombre (*que, quien, cuanto, el cual, el que*), un determinante posesivo (*cuyo*) o un adverbio (*donde, como, cuando, cuanto*). Estas oraciones modifican a un elemento de la oración principal al que llamamos antecedente, que es normalmente un sustantivo o grupo nominal (*Las flores que te regalé se han secado*), pero también puede ser un pronombre (*Hay algunos que no se lo creen*), un adverbio (*Será hoy cuando se anuncien los resultados*) o toda una oración (*Ha estudiado mucho, lo cual me alegra*).

Hagamos un pequeño alto en el camino y reflexionemos con las siguientes actividades.

1.a) ¿En qué casos podemos utilizar *lo cual*? Rodea la respuesta correcta al siguiente interrogante y construye después una o más oraciones con ese relativo para demostrar tu elección.

El antecedente de *lo cual* debe ser:
a) un sustantivo
b) una oración
c) una oración en infinitivo
d) una oración en gerundio
e) Dos de las anteriores respuestas son correctas: _____ y _____.
f) Tres de las anteriores respuestas son correctas: _____, _____ y _____.

1.b) Ahora justifica tu respuesta con oraciones inventadas por ti:

2.a) Considera la siguiente oración: *Aquella <u>que visitamos</u> era espectacular*. Selecciona la opción correcta:

a) La oración subrayada no puede considerarse oración de relativo porque no tiene antecedente.
b) Esta oración sí tiene antecedente porque se puede recuperar gracias al contexto. Lo que sucede es que no está realizado fonéticamente.
c) El pronombre *aquella* informa acerca de los rasgos de género y número del antecedente.
d) El pronombre podría ser considerado el antecedente de la oración de relativo.
e) Dos de las anteriores respuestas son correctas: _____ y _____.
f) Tres de las anteriores respuestas son correctas: _____, _____ y _____.

2.b) Considera ahora la oración *La <u>que dijo eso</u> no conoce las causas del conflicto*. ¿Se podría decir que su análisis es idéntico al de la oración anterior? Justifica tu respuesta.

3.a) Piensa ahora en las oraciones que empiezan por *quien* (por ejemplo, *Quien lo hizo conocía a la víctima*). Selecciona la opción correcta:

a) *Quien* tiene antecedente, solo que en estos casos no aparece realizado, pero en otros casos sí puede expresarse, depende del contexto.
b) *Quien* tiene antecedente como parte de su propio significado (*quien* = "la persona que") y cuando aparece en el contexto se trata de una relativa explicativa.
c) *Quien* tiene antecedente como parte de su propio significado (*quien* = "la persona que") y cuando aparece en el contexto se trata de una relativa, pero especificativa.
d) *Quien* no tiene antecedente, por eso no sabemos de quién se está hablando.
e) Dos de las anteriores respuestas son correctas: _____ y _____.

3.b) Sigamos con las oraciones con *quien*, como *Quien algo quiere, algo le cuesta*. Selecciona la respuesta correcta:
a) La oración de relativo empieza en *Quien* y termina en *quiere*.
b) Empieza en *Quien* y termina en *cuesta*.
c) No hay oración de relativo porque no es adyacente de ningún antecedente.
d) Sí hay oración de relativo, pero no es adyacente ―porque el antecedente está dentro de *quien*―, sino sujeto de *cuesta*.
e) Sí hay oración de relativo, pero no es adyacente ―porque el antecedente está dentro de *quien*―, sino CI de *cuesta*.
f) Dos de las anteriores respuestas son correctas: _____ y _____.
g) Tres de las anteriores respuestas son correctas: _____, _____ y _____.

Continuemos con el repaso… ¿Qué papel cumplen los relativos?

Los relativos cumplen tres papeles dentro de la oración en la que aparecen:

- nexo de subordinación: introducen la cláusula relativa como oración dependiente;
- desempeñan una función sintáctica en la subordinada (sujeto, CD, CRég…); esta función sintáctica puede no coincidir con la función sintáctica que desempeña en la oración principal el sintagma que contiene a la relativa;
- y poseen naturaleza anafórica, lo que permite interpretar semánticamente la subordinada en relación con el grupo nominal del que forma parte.

Así pues, el pronombre relativo *que* en *El libro que leo es divertido* es, al mismo tiempo, un nexo subordinante, el complemento directo de *leo* y un elemento anafórico cuyo antecedente es *libro*. Ahora, reflexiona de nuevo.

4. Acabamos de explicar que la función del relativo y la función en la oración principal del sintagma que contiene a la oración de relativo no coinciden necesariamente. Construye oraciones de acuerdo con los siguientes requisitos:

a. El SN en la oración principal desempeña la misma función sintáctica que el relativo en la suya.

b. Esta función ha de ser la de CI. (Truco: necesitas dos verbos que seleccionen CI, y estos son de dos tipos: i) los del tipo de *dar*, y ii) los del tipo de *gustar*; solo trata de combinarlos).

c. Vamos a complicarlo un poco más. Ahora las condiciones son las siguientes:
   – Función del SN: Sujeto
   – Función del relativo: CI

d. Por último…
   – Función del SN: Término de preposición
   – Función del SP: CRég
   – Función del relativo: CD

5. Si has llegado hasta aquí, seguro que eres capaz de superar este otro reto. **Considera la oración *La única ciudad española <u>que</u> creo que mi prima me dijo que todavía no ha visitado es Lugo*. Selecciona la opción correcta:**

a) El pronombre relativo *que* desempeña la función de CD de *creo*.
b) El pronombre relativo *que* desempeña la función de CD de *dijo*.
c) El pronombre relativo *que* desempeña la función de CD de *ha visitado*.
d) El antecedente del pronombre relativo *que* es *la única ciudad española*.
e) El antecedente del pronombre relativo *que* es únicamente *ciudad española*.
f) Dos de las anteriores respuestas son correctas: _____ y _____.
g) Tres de las anteriores respuestas son correctas: _____, _____ y _____.

Finalicemos el repaso. ¿Qué tipos de oraciones de relativo existen?

Se denominan oraciones de relativo **especificativas** aquellas que restringen el alcance del antecedente ―en la oración *Los estudiantes que aprobaron fueron a la excursión* se indica que solo los alumnos que aprobaron fueron a la excursión, el resto se quedó trabajando―; por el contrario, son **explicativas** las que nos proporcionan una información añadida sobre el antecedente, sin delimitación alguna ―este es el caso de *Los estudiantes, que aprobaron, fueron a la excursión*, donde se dice expresamente que todos ellos, sin excepción, fueron―.

La distinción entre relativas especificativas y explicativas conlleva importantes diferencias, no solo semánticas, sino también prosódicas y sintácticas.

- Las relativas explicativas, a diferencia de las especificativas, forman un grupo fónico propio, lo que se refleja en la escritura por medio de signos de puntuación (comas o, más esporádicamente, rayas o paréntesis) que separan la subordinada de su antecedente.

- Las relativas explicativas, al ser modificadores que se agregan a modo de incisos, pueden omitirse sin que se vea afectado el significado del enunciado (la oración *Ayer solo salió un tren, que transportaba minerales* es igual de verdadera que *Ayer solo salió un tren*), no siendo este el caso de las especificativas, cuya supresión sí altera el significado de la oración (*Ayer solo salió un tren que transportaba minerales* es incompatible con *Ayer solo salió un tren*, pues pudieron salir otros trenes que no transportaran minerales).

- En el caso de las explicativas, el antecedente está constituido por todo el grupo nominal precedente, mientras que el de las especificativas incluye el núcleo y sus complementos, pero no los determinantes y los cuantificadores. Cuando se dice, por ejemplo, *Al acto asistieron cuatro embajadores que representaban a los países de la Unión Europea*, no se está afirmando que el número de embajadores presentes en el acto fuera cuatro, sino que ese número corresponde al de los que representaban a la Unión Europea. Por el contrario, con la subordinada explicativa *Al acto asistieron cuatro embajadores, que representaban a los países de la Unión Europea* se indica que fueron solo cuatro los embajadores presentes en el acto, a lo que se añade que todos ellos pertenecían a los países de la Unión Europea.

6. Te propongo a continuación que redactes dos breves noticias, utilizando en cada una de ellas las oraciones que se acaban de explicar: *Al acto asistieron cuatro embajadores que representaban a los países de la Unión Europea* y *Al acto asistieron cuatro embajadores, que representaban a los países de la Unión Europea,* en las que se perciba perfectamente el diferente significado de cada enunciado.

Primera noticia

Segunda noticia

Esas diferencias también influyen notablemente en el funcionamiento de los relativos. No todos pueden encabezar los dos tipos de oraciones, especificativas y explicativas, y algunos de ellos ven restringida su posible aparición en alguna de ellas a los casos en que les precede una preposición.

7. Vamos a intentar descubrir cuáles son estos relativos y su distribución. Para ello, construye oraciones explicativas y especificativas intentando usar *cual, que* y *quien,* y descubre por ti mismo qué relativos pueden aparecer en cada una y de qué manera.

- Oración explicativa con *cual*
- Oración especificativa con *que*
- Oración especificativa con *cual*
- Oración explicativa con *quien*
- Oración explicativa con *que*
- Oración especificativa con *quien*

Si has hecho bien el ejercicio anterior, habrás descubierto que las relativas especificativas admiten los relativos *que*, *cual* y *quien* solo si están precedidos de preposición, como en *El abogado con quien trabaja*, *La pared contra la cual chocó*, *La reunión de la que te hablé*, pero los rechazan cuando aparecen sin ella (**La reunión la que te hablé*).

Además, existe una relación directa entre los tipos de oraciones de relativo y los posibles antecedentes: los nombres propios y los pronombres personales no pueden funcionar como antecedentes de una oración restrictiva porque tales palabras tienen la capacidad de referir por sí mismos (**Mónica que tiene 28 años es una excelente periodista*, **Yo que venía de trabajar me encontré con el problema*) y, por tanto, no admiten modificadores. Esto mismo sucede cuando se intenta modificar un pronombre o un nombre propio con un adjetivo, es imposible: **María la niña alta es mi prima*, **Él alto vive lejos*, pero *El niño alto vive lejos.*

Aquí finaliza el repaso de las oraciones de relativo. Ha llegado el momento de comprobar si has aprendido a utilizarlas correctamente con este último ejercicio.

¡Suerte!

8. Considera las siguientes oraciones y responde a las preguntas que aparecen a continuación:

a) Di con la que buscaba.

b) La compañera con la que trabajo me saca de mis casillas.

c) No me acuerdo de lo que me dijiste que habías comprado.

- **Identifica los relativos y señala su función.**
- **Después indica la función del sintagma en el que aparecen los relativos.**
- **Marca entre corchetes las oraciones de relativo.**
- **¿Qué diferencias encuentras entre ellas?**

- **Ahora, tomando como modelo las oraciones que has trabajado en este ejercicio, intenta construir tú otras tres que sean parecidas (i. una con una oración de relativo término de preposición; ii. otra con relativo preposicional, y iii. otra con una relativa delante de una subordinada sustantiva).**

  i.

  ii.

  iii.

¡Opina!

1. ¿Qué te han parecido estas actividades en comparación con las que sueles hacer en clase de Lengua normalmente? Rodea las opciones que se ajusten a tu opinión.

1 = Totalmente en desacuerdo
2 = En desacuerdo
3 = Indiferente
4 = De acuerdo
5 = Totalmente de acuerdo

a) Más divertidas 1 2 3 4 5
b) Más largas 1 2 3 4 5
c) Más útiles 1 2 3 4 5
d) Más interesantes 1 2 3 4 5
e) Más fáciles 1 2 3 4 5

2. ¿Qué actividad te ha gustado más? ¿Y cuál menos? ¿Por qué?

3. ¿Qué actividad te ha resultado más difícil? ¿Y cuál más fácil? ¿Por qué?

Anexo IV.

Entrevista

Guion de entrevista

CÓDIGO: _____

INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA GRAMÁTICA EN SECUNDARIA
Investigadora: SILVIA IZQUIERDO ZARAGOZA
Tutores de la investigación: ANA BRAVO – JOSÉ BELMONTE SERRANO
Centro de investigación: COLEGIO LA SAGRADA FAMILIA (MARISTAS CARTAGENA)
Grupo: 4º ESO

1. ¿Qué opinión te merece la investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna en la que has participado? ¿La encuentras útil?

2. ¿Habías participado anteriormente en alguna similar?

3. ¿Te ha gustado participar? ¿Por qué?

4. En cuanto a las actividades sobre las oraciones de relativo, ¿te dejaste alguna sin contestar? ¿Por qué?

5. ¿Alguna vez tus profesores de Lengua te han pedido opinión sobre la metodología de enseñanza que han aplicado en sus clases? ¿Y sobre los contenidos? ¿Y sobre las actividades? ¿Y los profesores de otras asignaturas?

6. ¿Te gusta/gustaría que los profesores tengan/tuvieran en cuenta tu opinión y la de tus compañeros?

7. ¿Has echado algo en falta en las clases de gramática para estar más motivado? ¿Qué?

8. ¿Se te ocurre alguna actividad distinta para las clases de gramática que pueda resultar más motivadora para ti y tus compañeros?

9. ¿Consideras que vas a finalizar la ESO con un perfecto dominio en la gramática de tu lengua? ¿Por qué?

10. Háblame ahora de la opinión de tus padres sobre aprender gramática. ¿En casa le dan importancia a la asignatura de Lengua? Si alguna vez has suspendido esta materia, ¿cómo se lo han tomado? ¿Qué te han dicho?

11. Comparemos las clases de gramática con las de ciencias, ¿cuáles son más entretenidas para ti? ¿Por qué?

12. ¿Qué aspectos positivos de las clases de ciencias llevarías a las clases de gramática y qué aspectos positivos de las clases de gramática llevarías a las clases de ciencias?

Anexo V.

Historias de vida redactadas por los alumnos

Código de alumno	1. Relata tus vivencias, tanto positivas como negativas, en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, desde Primaria hasta el curso en el que te encuentras. Puedes considerar en tu redacción los siguientes aspectos: comportamiento y formación del profesor, relación con el profesor y con los compañeros, clima de la clase, actividades realizadas, sentimientos desarrollados, anécdotas vividas…	2. Trata de recordar ahora las clases dedicadas a la enseñanza de la gramática (morfología y sintaxis). ¿Qué se hacía en ellas? ¿Qué te parecían?	3. ¿Cómo relacionas estas experiencias con la actitud, positiva o negativa, que has desarrollado hacia la gramática?
1A	Desde primaria la lengua no me importaba mucho, sacaba buenas notas, pero no me encantaba, simplemente estaba ahí. Cuando empezó 1º y 2º de la ESO ya me dejó de gustar, era una asignatura en la que sacaba 8 o 7, pero ya no me gustaba. En 3º tocó un profesor que… en fin, me destrozó la idea que yo tenía de lengua y en 4º está mejorando ya que estoy aprendiendo bastante con esta profesora, aunque no me guste mucho la asignatura.	Lo que menos me gustaba en morfología eran los ejercicios que hacíamos siempre. Pero en sintaxis las frases no estaban mal. Las explicaciones muy bien y poner todo en común en las correcciones también.	No, no ha influido porque lo estudiaba igual y algunos profesores sí que me quitaron las ganas de estudiarla.
3A	Se puede decir que esta asignatura para mí ha seguido un trazo irregular, sobre todo en secundaria. En primaria tuve varias profesoras, buenas profesionales, pero yo no me esforzaba mucho e iba tirando al paso. En la E.S.O. he tenido 3 profesores. Todos han intentado ayudarme, aunque no he tenido mucho aprecio a esta asignatura por mi parte. Me parece que he aprendido lo suficiente, pero no he podido explotar mi capacidad debido al enfoque que ha tenido siempre esta asignatura, dejando de lado a la literatura y la escritura.	Las clases de gramática, sobre todo avanzada, no me han resultado útiles casi nunca, pero me he podido acostumbrar e incluso disfrutar la sintaxis. No me gusta la importancia que se ha dado siempre a este campo.	A nivel de clase siempre ha habido una actitud negativa hacia la gramática. Nunca se le ha dado importancia ni ha sido querida, los profesores han intentado cambiar esto pero es bastante difícil.

5A	Mi experiencia en la asignatura de Lengua ha sido muy satisfactoria, creo que me enseñaron los correctos contenidos y a su debido tiempo. Quizá no haya sido un alumno de sobresaliente, pero mi interés por la materia creo que ha sido bueno y mi relación con los profesores excepcional.	No se me ha dado bien este apartado de la lengua, pero gracias a los profesores he podido mejorar, sin ir más lejos mi actual profesora que me ha facilitado el aprendizaje de este tema.	Aunque me haya tenido que esforzar mucho, siempre he conseguido sacarlo adelante. La predisposición de mis profesores a ayudarme con la gramática por supuesto que ha sido un plus a la hora de aprender.
6A	[…]	Muchas clases dedicadas al tema gramatical me parecían entretenidas. Se hacían frases y salías a la pizarra.	Pienso que algunos (muy pocos) nos preparan este curso, sí.
7A	Pues la verdad es que de la asignatura de Lengua no me acuerdo mucho, en primaria me dio una profesora que era bastante buena, me gustó bastante y se interesaba bastante por nosotros. En la ESO me dio un profesor llamado _____, que nos enseñó la verdadera manera de estudiar, nuevos métodos de cooperativos con textos ya que él nos comprendía, ya que estudiarse las cosas no servían para nada: lo estudiamos, lo soltábamos en el examen y se olvidaba todo. Él se metió bastante en los comentarios de texto y en el redactar que, para mi gusto, es lo más importante para tu futuro. Ahora en 4º de la ESO con _____, otra profesora diferente, está bien, pero no sé, ella no es como _____, ella nos hace tipo test y eso es horrible, solemos suspender más del 60% de la clase. La lengua para mí es aburrida con la literatura, la gramática me parece correcta y el saber redactar también.	Solemos analizar en el cuaderno y después corregir, pero es bastante aburrido y poco didáctico.	A mí la gramática me parece bien porque así no eres un inculto, pero la verdad es que no la estudio, me parecen aburridos los métodos.
8A	- Primaria: Buenos profesores, buenas vivencias. - Secundaria 1º y 2º: Buenos profesores, buenas vivencias. - Secundaria 3º y 4º: Profesores más duros, mejores vivencias. Nos preparan bien para Bachiller.	Practicábamos la gramática, la sintaxis me parece aburrida, y no tengo motivación para estudiarla.	Clima de clase bueno, y profesores estupendos, pero no me gusta la gramática.

10A	Sinceramente no recuerdo mucho de primaria. Pero resultaba una asignatura fácil y el ambiente en clase y con el profesor/a era el correcto. A partir de secundaria empezó a ser un poquito más complicada y los profesores exigían más; aun así, nuestra profesora nos explicaba bien. Yo por esta época comencé a darme cuenta de que lo que me gustaba eran las ciencias, por lo que empecé a dejar de lado la asignatura. Pese a eso, conseguía aprobar con facilidad. Una vez en tercero la cosa cambió. Tuve un profesor muy exigente y entonces me tuve que esmerar; la lengua se había convertido en la asignatura más difícil. Fue la asignatura en la que más he estudiado en mi vida y en mi clase sólo aprobábamos 3 o 4. Nuestro profesor era duro, exigente, pero sabía explicar.		
11A	En primaria la lengua me resultaba fácil y casi siempre sacaba buena nota, en 1º y 2º con _____ fue un poco más complicado pero se aprobaba, luego en 3º llegó el profesor _____, fue una etapa dura porque por más que estudiaba no aprobaba y era muy difícil, ahora estoy contento con la profesora _____.	Se mandaban frases, tú las hacías y luego las corregías.	Mal, ya que por los profesores no me ha llamado la atención.
13A	Respecto a la asignatura de Lengua no soy un alumno que destaque académicamente y respecto a los profesores los considero buenos refiriéndome a su forma de enseñar, menos en 3º ESO, que el profesor no me gusta nada, en muchos aspectos. Opino que los profesores deberían ponerse de acuerdo en algunos aspectos de la lengua, como la sintaxis, para no liar al alumno.	Preguntar verbos y mandar frases y corregirlas.	Mi experiencia en la gramática principalmente en segundo y tercero de la ESO no ha sido positiva, no por lo que se refiere a la gramática, sino por los profesores y su forma de enseñanza.

14A	Ciertamente, en primaria, las relaciones eran muy normales y los profesores bastante estrictos para "saber estar" en un futuro, el cual vivimos ahora, las vivencias en Lengua siempre fueron muy divertidas. Hasta que llegué a la ESO y las cosas en Lengua se pusieron serias y había muchos más aspectos negativos que positivos. Muchos deberes, exámenes difíciles, etc. También hubo aspectos positivos como la tranquilidad en clase y la buena relación era increíble. En el segundo ciclo de ESO, el primer profesor que tuvimos nos enseñó realmente lo que era estudiar y ser estrictos, eran clases muy silenciosas y siempre serios. En 4º ESO la convivencia y estudio en clase es muy difícil debido a la actitud de la clase frente a la asignatura.	En primaria se trabajaba más la morfología que la sintaxis para asentar unos conocimientos, aunque la morfología siempre me ha parecido aburridísima. En la ESO generalmente se ha trabajado más la sintaxis y me parece muy bien porque me gusta mucho la sintaxis.	No, porque la verdad es que el clima en clase era excepcional y los profesores muy buenos, lo de la actitud negativa hacia la morfología es simplemente porque no me interesa aunque tenga que saberlo para la sintaxis.
15A	Desde primaria la asignatura de Lengua no me pareció algo que me llamase, aunque aceptaba y acepto la asignatura ya que me parece que tener un buen vocabulario y saber hablar es necesario. Aparte están los profesores que me han dado dicha asignatura; unos eran más divertidos, más majos, etc., pero otros eran unas buenas personas a las que o yo no les caía bien o ellos iban a fastidiarme el curso.	Cada año me ha parecido que en gramática, sintaxis y morfología solo añadíamos una o dos páginas que lo que es la práctica es añadir una cosa o dos. Pese a esto, siempre me ha parecido bien lo que es repetir casi siempre lo mismo, ya que así no se nos olvidará.	Bueno como he dicho en la 1ª pregunta, no me ha llamado mucho pero en sí solo ha habido uno o dos años que solo por los profesores no me ha gustado, ni por su forma de examinar los conocimientos, ni por su actitud frente a mí e incluso frente al alumnado. Pero los demás años me han gustado (no me han encantado, solo gustado).
16A	En mi opinión, primaria, los profesores que tuve (_____, _____ y _____), fueron unos profesores muy buenos, que sabían dar bien la materia, adaptándose a cada tipo de alumno dependiendo de nuestras capacidades. Profesores cercanos a los alumnos. Luego llegó la ESO, y por suerte, no me tocó a _____, un profesor […].	Empezamos con unas clases sencillas de oraciones simples hasta llegar a las compuestas (subordinadas, coordinadas,…). Nos explican la estructura, cómo las identificamos, etc., hasta que acabamos haciendo, en todo este tiempo, unas 400 frases y oraciones.	Me ha influido a una actitud positiva, ya que no se me da muy bien, y tengo que sobrepasar este muro que hay en el camino.

21A	No es una cosa que me guste ya que no le veo utilidad ninguna en el futuro. Un abogado o cualquier otra profesión no usa el análisis sintáctico en su día a día. En lo referido a los profesores, hay algunos que están bien formados, pero los que son más mayores analizan diferente a los más jóvenes y creo que deberían tener la misma forma de analizar.	Me parecían bastante aburridas ya que siempre éramos los mismos los que salíamos a analizar. Lo que hacíamos era que el profesor ponía unas oraciones en la pizarra y se iban analizando y corrigiendo.	A ver no es que se me dé mal, pero no le veo utilidad.
24A	Los profesores no han sido muy buenos y a mí no me gusta la lengua por lo mismo, porque los profesores anteriores no tenían suficiente formación y no estaban muy atentos ya que ellos no tenían motivación para dar clase.	Pues yo hasta hace unos pocos años no sabía lo que era el término ni para qué servía ni dónde se ponía, ya que no explicaban bien sobre todo en Primaria.	Los profesores eran malos y por eso no me gusta la Lengua y ahora me gusta un poco más con _____.
25A	Ningún año me ha gustado la asignatura de Lengua y cada año se ha ido poniendo demasiado difícil hasta el punto de que para mí es imposible aprobar. Y la relación con el profesor siempre ha sido fría.	Siempre se explicaba y luego mandaban ejercicios. Eran demasiado aburridas.	Todo ha sido horroroso, me ha producido un odio terrible hacia la asignatura.
26A	En primaria muy bien, pero al llegar a secundaria en los 3 primeros cursos depende de los profesores que te tocaran de lengua se aprendía más o menos y en cuarto con _____ se aprende mucho y las clases son divertidas y didácticas.	Se explicaban y practicaban frases, eran muy buenas porque se aprendía de manera didáctica y amena.	Pues no hice nada en los 3 primeros cursos de la ESO y ahora sí estoy estudiando y me gusta la gramática gracias a la profesora de este curso.
28A	Yo personalmente soy una persona más enfocada a ciencias, por lo que mi mayor interés nunca ha sido la lengua ni la literatura, pero nunca se me ha dado mal. Mis profesores creo que han estado la mayoría bien formados y han estado atentos de nosotros, pero a veces hacen que la literatura, por ejemplo, sea más aburrida de lo que para algunos ya lo es, porque algo subjetivo como un poema no pueden pretender que lo leamos a lo mejor con un sentimiento que no nos lo transmite.	Sobre todo el profesor o la profesora dictaban oraciones, frases o palabras para que las analizáramos y más tarde corregirlas en clase.	En general la gramática se me ha dado siempre bien y no he tenido problemas, aunque yo personalmente no le haya encontrado en su mayor parte una función que a mí me sea útil.
29A	Siempre se me ha dado muy bien, y he tenido una gran relación con los profesores. En todos los cursos he sido de los mejores de la clase.	Un espectáculo. Aprendíamos a analizar palabras y oraciones. Todos dicen que no sirve para nada, pero sirve para más de lo que creen. Gracias al análisis del lenguaje somos capaces de traducir a otros idiomas, o descifrar antiguas lenguas.	Con todas las experiencias he ido aprendiendo sobre gramática cada día más.

2B	En primaria no me gustaba mucho Lengua, me acuerdo de que tenía una profesora muy dura que hacía que no me gustara la materia sobre todo en 3º-4º de primaria. En 5º y 6º me empezó a gustar más, me cambiaron de profesora y todo fue mejor. En el primero ciclo de la ESO me gustó mucho, ya que la sintaxis parecía que se me daba bastante bien y en el segundo ciclo de la ESO ha seguido gustándome, pero no tanto como antes. La sintaxis sigue gustándome, pero hay cosas que no me gusta cómo las explica el profesor.	Las clases de morfología y sintaxis me encantan, es mi parte favorita de Lengua. En las clases de este tipo lo típico es que el profesor te dicta frases para analizar y luego van saliendo los alumnos a la pizarra para corregirlas.	Yo creo que las experiencias vividas, siempre son la base para que te guste o no una asignatura porque, si llevas toda la vida con recuerdos de profesores que te hacían odiar la materia o que no te explicaban bien la asignatura, al final no vas a poder engancharte otra vez en la asignatura y nunca te acabará gustando. Sin embargo, si tus experiencias son positivas, aunque haya momentos en los que te gustará abandonar porque ya no puedes más, al final si tienes profesores que le echan ganas y tienen ganas de enseñar acabarás bien con la asignatura y la sacarás adelante.
4B	La verdad es que tengo bastantes aspectos positivos acerca de esta asignatura. Me acuerdo de que en 4º de primaria, como había antes en los libros de primaria de Lengua castellana, después de la portada de cada tema, una lectura comprensiva donde posterior a ella había unas preguntas acerca de esa lectura, pues me acuerdo yo que aquel día tocó una obra teatral infantil donde aparecía la conversación de varios personajes dialogada, me acuerdo que la profesora dijo unos números al azar y me tocó a mí uno de esos y tuve que representar a un árbol, creo que era el castaño, y la verdad es que me gustó mucho esa manera de ver las clases de una manera distinta, amena y divertida en aquellos años de nuestra niñez. Ya cursada la primaria, en 2º ESO nos hicieron traernos unos poemas e investigar un poco sobre cada autor de los poemas y me acuerdo de que la profesora dijo de traérnoslos y la profesora me felicitó al final de la clase.	Empecé el año pasado con sintaxis de las subordinadas y oraciones complejas, la verdad es que al principio me costó verlas bastante, pero al final, después de tanto trabajo y esfuerzo, logré verlas y eso fue una gran satisfacción para mí.	Yo creo que positivas porque gracias a nuestra profesora de Lengua de este año, al estar siempre dictándonos oraciones, "metiéndonos caña" con la sintaxis y al sacarnos a la pizarra, puedes aprender y yo he aprendido a corregirme mis propios errores y aprender de ellos.

5B	Esta materia nunca me ha gustado especialmente ya que soy una persona de ciencias por completo, pero siempre me pareció muy fácil, hasta que llegué a 3º ESO, donde mi media bajó del sobresaliente hasta el suspenso, siendo sincera creo que mi nivel de lengua está muy bien para que suspendiera así […]. Y demostré a mis padres que llevaba la razón porque ahora en 4º ESO mi media es casi un 10, y la materia es muchísimo más extensa. Aunque esta materia sé que no va relacionada con mi vocación, este ha sido el año que más amena se me ha hecho la asignatura, la profesora es supersimpática y hasta me apetece dar clase. Con diferencia, 4º ESO es muchísimo mejor que los cursos anteriores respecto a profesores.	Simplemente dictaban frases, y de ahí sacaba a 2 o 3 listos y nos ponía nota y de ahí copiaban. Y ahora mismo, hasta me encanta la sintaxis, son superamenas las clases y la profesora nos da esquemas, nos deja trabajar en equipo y por parejas, y por mi parte, le daría un 10. [También siendo sincera, estoy hablando desde un punto de vista muy subjetivo ya que, para mí, el año pasado fue un infierno la literatura sobre todo.]	Hasta este año, para mí Lengua fue horrible, pero en primaria fue divertida, pero creo que íbamos muy despacio.
6B	A lo largo de estos años he podido observar que Lengua es una asignatura que hay que ir practicándola diariamente, en concreto la sintaxis y hay que ir entendiéndola. El comportamiento de los profesores que he tenido hasta ahora ha sido bastante bueno y su formación también, excepto en 3º de la ESO que me pareció bastante estricto y había una relación un poco fría en cuanto al profesor con el alumno. Siempre me he llevado bastante bien con todos mis compañeros, nunca ha habido ningún conflicto grave entre nosotros, nos llevábamos bien. En primaria realizábamos actividades de lectura comprensiva acompañadas de otras relacionadas con ortografía y ya en 6º empezamos sintaxis y otros ejercicios tipo hasta el curso en el que me encuentro actualmente. En los años que llevo en este colegio he pasado muchas anécdotas tanto buenas como malas, pero ahora mismo no las recuerdo.	En cuanto a morfología, los ejercicios que solíamos hacer consistían en: nos daban una palabra (niño) y teníamos que separar esa palabra en lexema y morfemas (niñ-lex, o-morfema flexivo). Por otro lado, la sintaxis la practicábamos analizando frases. Los ejercicios de morfología me parecían algo aburridos, al principio no los entendí bien, y la sintaxis me costó también un poquillo, aunque en estos momentos la suelo practicar y se me hace más fácil y divertida a la hora de ponerme a analizar.	Mis experiencias han sido tanto positivas como negativas ya que a veces me ha parecido interesante y otras me he agobiado bastante.
7B	No me gusta un pelo esta asignatura ya que si ya sabemos los conocimientos básicos para qué me va a servir en la vida analizar frases subordinadas, para nada, si quieres estudiarla entonces sí, pero si no te vas a dedicar a eso no sirve para nada. Desde primaria hasta la ESO en la asignatura de Lengua me tocaron profesores bastante buenos y eso es un aspecto positivo.	Me aburro mucho en esas clases, no me gusta nada de nada, intento hacer las frases lo mejor que puedo, pero saber analizar frases ¿en el futuro me va a dar de comer?, no. Lo veo una pérdida de tiempo bastante importante.	La gramática no me gusta mucho, pero atiendo en clase. Todo eso de gramática, para la gente que quiere dedicarse a militar, medido, bombero, etc., no lo van a usar en la vida.

8B	Para mí la asignatura de Lengua, no me gusta, con todos los años que llevo dándola nunca me ha llegado a gustar, pero es la asignatura con mucha cultura.	Hacíamos ejercicios de sintaxis y gramática, superaburrida para mi gusto, para aprender poco a poco nos enseñaban, pero, como a mí no me gusta la asignatura, no me gusta nada.	Yo creo que, desde mi experiencia, ha tenido que ser más dinámica la manera en la que se aprende en la asignatura de Lengua, y que tiene que haber una manera más fácil y de comprender la asignatura de Lengua.
10B	En primaria a mí la asignatura de Lengua me gustaba mucho, y desde siempre se me ha dado bien, pero en tercero de la ESO nos cogió _____ y desde entonces la lengua no me gusta nada, se me hace aburrida y me cuesta mucho prestar atención. Sin duda, creo que a quien le da _____ en secundaria Lengua acaba odiándola hasta el punto de abandonar por completo la materia como hice yo. Pero en este curso me está yendo bastante bien, o eso creo.	Este año estoy aprendiendo mucho porque estamos practicando todo el rato, de hecho, todo lo que sé de sintaxis lo he aprendido con _____ y lo que sé de morfología lo he aprendido con _____, en cambio el año de tercero de la ESO no cogí ninguna base con _____.	Yo creo que a día de hoy, no me gusta la gramática por cómo lo pase en tercero de la ESO, pero en años anteriores sé que era de mis asignaturas preferidas, aunque no es que ya no me guste, solo que me despierta muchísimo menos interés que antes.
11B	Desde que empecé hasta 3º ESO todo era muy sencillo y estábamos muy bien, en 3º ESO ya sea por el cambio de clase o por el nuevo profesor, las notas bajaron (que yo personalmente de tener un 8 en final de curso pasé a un 3), el comportamiento era distinto, la dinámica cambió y el ambiente de clase se enfriaba por momentos. Ya pasada esta "pesadilla", en 4º ESO no me siento lo suficiente "experimentada" en el curso anterior ya que el profesor explicaba fatal, poco a poco, ya me veo volviendo al alumno que era antes, es decir, empiezo ya a progresar de nuevo.	Sinceramente, el método de aprendizaje de sintaxis desde mi punto de vista me parece pésimo ya que es completar un análisis de frases, y ya está, cierto es que no hay muchas más opciones, pero haberlas las hay seguro, el día que encuentre a un profesor que para practicar algo (ya sea sintaxis) se traiga aunque sea solo dos métodos de realización, ese día me volverá a interesar la asignatura como el que más.	[…]
12B	Pues yo creo que en la asignatura de Lengua la mayoría de las experiencias han sido positivas, pero, como siempre, también hay experiencias negativas. Lo que yo recuerdo del ciclo de primaria es que era todo mucho más dinámico y ameno. En el primer ciclo de la ESO, es todo mucho más robótico y menos dinámico por lo que te cuesta más prestar atención al igual que en el 2º ciclo de la ESO, estamos mucho más agobiados. Creo que los profesores han hecho lo que han debido en todo momento.	Creo recordar que empezamos analizando palabras simples como sustantivos y adjetivos morfológicamente, y la verdad… no me gustaba nada de nada, porque para poder sacar buena nota memorizabas todo y luego lo escupías todo, al igual que en las de sintaxis. Aunque creo que este año ha sido un poco más dinámico, aunque me sigue pareciendo aburrido.	Yo no creo que vayamos con una buena base de otros años, a mí esta materia me gusta pero me cuesta bastante centrarme porque no es nada dinámica (igual que todas las asignaturas). Yo creo que si nos la enseñaran de otra forma todo el mundo atendería y sería todo mucho más fácil.

13B	De primaria no recuerdo. En 1º de la ESO nos cogió _____, me costó mucho aprobar aunque aprobé, me costó muchísimo el año siguiente que me mandó a _____ y en 3º de la ESO nos cogió _____, que ese año fue un suplicio, no aprobé y sigo sin estar aprobado en Lengua. […]	El año pasado nos dictaban cosas que no sabía hacer. No hice mucho, así que me pareció bastante asquerosa y pesada.	No, porque siempre se puede aprender después.
14B	En los diferentes cursos de primaria la formación y relación con profesores y compañeros fueron buenos, convirtiéndose así la asignatura de Lengua castellana en una materia divertida, aunque pudiera ser más didáctica. Durante los dos primeros cursos de la ESO la buena relación se mantuvo aunque con un profesor muy enfocado a la lengua castellana, aunque sabía defenderse bien. Durante estos dos cursos, aunque la experiencia siguió siendo muy enriquecedora con el inconveniente de que el ambiente de clase empeoró. El tercer curso de la ESO fue posiblemente el curso que hizo que la gran mayoría de los alumnos abandonasen la Lengua castellana y Literatura, debido a que el profesor que cursaba la asignatura pasó a hacer exámenes extremadamente difíciles […]. En cambio, este curso ha supuesto una experiencia muy positiva y una posible regeneración de la ilusión por aprender que había perdido el curso pasado.	En primaria las clases de morfología eran un poco monótonas y aburridas. Los dos primeros cursos de la ESO esta actividad se volvió más entretenida para volver a decaer en 3º ESO, curso en el cual perdí gran parte del interés ya que el único que entendía la clase era el profesor. En cambio, en 4º ESO estoy recuperando todo lo que perdí el curso pasado ya que la profesora que imparte las clases busca siempre que todos aprendamos independientemente del ritmo escolar y dando unas clases de gramática entretenidas y didácticas.	Todas estas experiencias vividas me han ayudado a darme cuenta del talento que poseo para esta asignatura aunque mi actitud hacia ella depende en gran parte de la actitud que ponga el profesor al dar las clases. Esto al final no ha afectado a mi rendimiento académico ya que mi habilidad me ha permitido responder siempre las inquietudes ante los profesores.
16B	La verdad es que Lengua no me llama nada la atención, ya que lo único que recuerdo de año en año es sintaxis y poner las tildes. Pienso que la dificultad de la materia es relativamente fácil, porque así lo ha sido para mí. Este año no creo que estemos aprendiendo demasiado ya que pienso que es un repaso de todos los años.	Me parecen un poco aburridas puesto que son repetitivas y como es fácil no hacer nada sin que el profesor te diga algo pues no hago nada o poca cosa a no ser que cuente para nota.	No.
17B	Primaria: considero que es la única etapa en la que la lengua nos fue útil y aprendimos algo. Secundaria: la lengua es totalmente inútil, no me gusta nada.	La sintaxis es total y absolutamente inútil, aunque me entretiene. Creo que deberían quitarla, pero ya puestos deberían quitar Lengua a partir de 2º ESO, los que somos de ciencias ni nos interesa ni nos sirve, mientras que sepamos hablar y escribir ya está.	Han influido negativamente, pero aun así seguiría sin gustarme.

18B	En primero y segundo de primaria las clases de Lengua estaban más bien basadas en la caligrafía y en la ortografía. También practicábamos mucho la lectura ya que teníamos un nivel bastante principiante. En cuanto a mí, yo siempre iba demasiado avanzada en esta asignatura, ya que fui la primera en aprender a leer y tenía bastante rapidez a la hora de aprender las cosas. De hecho, en segundo de primaria falté unos tres días a clase y en una tarde acabé toda la tarea atrasada y la de ese mismo día antes que mis compañeros. En cuanto a la profesora, fue _____, y al ser un nivel tan básico no puedo decir si entiende o no de la asignatura. En el siguiente ciclo empezamos más a desarrollar la comprensión lectora y la redacción. Quizás era lo que menos me gustaba, ya que siempre he sido bastante perezosa, pero también aprendimos mucho y amigas a las que les costaba leer ya empezaron a mejorar. En tercero de primaria gané la redacción sobre el tema del profesor y la verdad es que fue bastante grato para mí. En quinto y sexto, _____ fue mi profesora y la verdad es que ya empezamos a entrar en el mundo de la "lengua" por decirlo de un modo. Hacíamos ejercicios de gramática y empezamos a dar un poquito de sintaxis. En mi opinión, las clases podrían ser más amenas. Primero de la ESO fue un gran salto en esta asignatura y _____ empezó a prepararnos y la asignatura fue bastante diferente a lo que estábamos acostumbrados. Es cierto, _____ era más de enseñar sociales, pero entendía de la asignatura. Las clases fueron poco dinámicas pero intensas. En segundo, _____ fue la que se encargó de la materia y, en mi opinión, fue muy buena profesora y empezamos a dar los complementos y las frases impersonales. En tercero, _____ fue mi maestro y, en mi opinión, el mejor profesor que he tenido en esta asignatura. Fue un curso difícil porque practicábamos a diario la sintaxis y entramos en el mundo de las subordinadas. Actualmente en cuarto, _____ es mi profesora. Se nota que le gusta la materia que da, pero debería de ser menos blanda en mi opinión, ya que el temario es complicado. 2. y 3. La segunda pregunta y la tercera es más de lo mismo.		
19B	Recuerdo que desde pequeño la lengua no se me dio bien, me costaba analizar frases (pero al final lo hacía casi todo bien), los profesores fueron buenos, pero el año pasado me marcó mucho mi profesor de Lengua, suspendíamos la mayoría y tuve que ir a junio con el global, por suerte aprobé. Pero, aunque apruebe esta asignatura, no me gusta.	Las odiaba, me aburren mucho. La sintaxis no me ha gustado nunca, las memorizaba, pero en verano se me olvidaban, así que en septiembre me volvía a poner al día recordando y estudiándomelas para que no fuesen clases de chino para mí.	Yo creo que sí y depende mucho del profesor que las dé, yo en primaria la verdad es que no me enteré muy bien de sintaxis hasta que entré en la ESO que ya me tuve que poner las pilas.
20B	Primaria: Siempre aprobado 1º ESO: Aprobado 2º ESO: Aprobado, (me suspendió con un 4,9 la 2ª evaluación) sentimiento que desarrollé: odio por la materia 3º ESO: Aprobar con nota (me interese un poco por la materia) 4º ESO: No llego al 5 ni de lejos (El interés que gané en poco tiempo lo perdí)	Una verdadera tortura la verdad, me parecen la cosa más inútil y más aburrida que nos enseñan, te preguntarás ¿para qué? Sinceramente, no creo que eso a un médico le pueda ayudar mucho en una operación o que a un abogado le pueda venir bien saber los tipos de subordinadas. Simplemente es una cosa tan aburrida y sin tipo de utilidad día a día que no me llama la atención.	Después de todas la cosas por las que he pasado opino que Lengua darla está bien (siempre es bueno saber leer y escribir), pero llega a un punto que para gente de ciencias (incluso de letras) la lengua puede ser una verdadera pérdida de tiempo.

22B	En primaria los profesores eran buenos y en ocasiones explicaban y yo les entendía. En secundaria, me costaba un poco, pero los profesores me ayudaron. La asignatura me gusta más que otras pero no me llama mucho la atención, ya que hay cosas que no les veo utilidad, pero también hay cosas interesantes.	Siempre en todas las clases dictaban frases y las teníamos que hacer, me parecían un poco aburridas, ya que yo pienso que por muchas frases que hagamos, si no nos leemos la teoría ni sabemos por dónde hay que empezar no vamos a saber hacer ninguna. Las clases las deberían hacer más dinámicas y entretenidas.	Yo creo que como se explica ahora mismo la gramática a las personas no les llama mucho la atención, ya que no la veo entretenida, creo que se puede hacer diferente y que a ti te guste la gramática. También me parece que si nosotros desarrollamos aptitudes y gustos con la gramática, es que los profesores no lo están haciendo tan mal.
23B	En primaria siempre tuve una buena relación con los profesores, de lengua y de otras asignaturas. Con los compañeros he tenido de todo, gente que me he llevado muy bien, gente con la que no he tenido relación y otra gente con la que no me he llevado muy bien. El profesor siempre ha tenido una actitud positiva, intentando enseñar de la mejor manera posible.	Conforme han ido pasando los cursos se han vuelto más difíciles, al principio era muy fácil (3º, 4º, 5º y 6º). Sin embargo, a partir de 3º de la ESO todo se fue haciendo más difícil, puesto que se fue desarrollando todo con más elementos, así que cuando no sé hacer alguna me espero a que la corrijamos para copiarla.	
24B	Primaria No recuerdo mucho muy específico pero una cosa que sí sé es que fueron buenos años, las clases se hacían amenas y había buenos profesores. 1º Ciclo ESO Estos dos años hubo momentos aburridos que fueron causados por asignaturas que no me gustaban. 2º Ciclo ESO Estos últimos años, aunque aún no los he acabado, creo que han sido los mejores de toda mi vida en el colegio, he tenido profesores realmente buenos y, aunque he descubierto asignaturas que no me gustan, también he encontrado lo que me gusta.	Si vemos las clases de otros años de sintaxis, creo que siempre ha sido lo mismo, también este año, la primera clase explican en la pizarra todo y los demás días a hacer oraciones, analizarlas. Se hacen muy aburridas y con el paso de los días al final no me entero de nada.	Durante toda mi vida me ha sido indiferente el si me gustaba o no la asignatura de Lengua, dentro de esta está la gramática, pero estos últimos años me he dado cuenta de que me aburría en las clases y realmente he descubierto que no me gusta.

26B	No he tenido ninguna experiencia positiva, ni negativa, en la asignatura de Lengua, siempre me ha parecido una asignatura desechable, a su vez, nunca he podido comprobar por mí mismo la calidad de los profesores.	Como dije anteriormente, jamás he querido interactuar con esta asignatura, así que no puedo opinar.	No me gusta Lengua.
27B	En primaria, antes de empezar la sintaxis, era más sencilla y me gustaba, pero conforme fue pasando el tiempo y fui subiendo de nivel, se fue complicando y cada vez era más difícil, también porque los profesores no explicaban del todo bien, a partir del segundo ciclo de la ESO (3º y 4º) me ha ido quedando esta asignatura, sobre todo por la sintaxis, pienso que deberíamos centrarnos menos en esta parte de la lengua y ver más otras cosas como la ortografía, etc., ya que a la mayoría de alumnos no les gusta esta materia o la manera de enseñarla de los profesores es bastante aburrida y se nos hace muy pesada.	En estas clases solo escribíamos frases en la pizarra, el profesor/a dictaba, y al rato salían a corregirlos o a veces ni eso, y en este curso seguimos haciendo lo mismo, y además llevamos mala base de cursos anteriores y cada vez se nos complica más, estas clases son muy rutinarias y nunca hacemos algo diferente, en las clases hay mucha gente y cada una con un nivel diferente y los demás nos quedamos atrás, y la sintaxis tiene mucho peso en estos cursos, sobre todo en 3º de la ESO, desde mi punto de vista, y creo que desde el de todos mis compañeros, fue el curso más difícil y sobre todo con la gramática.	Las experiencias desde primaria para mí no han sido buenas, es una asignatura que creo que no se me da mal, y cuando he recibido clases particulares me he dado cuenta de que así es y de que no es tan difícil como parece, pero estos cursos atrás han hecho que cada vez me guste menos y no pueda desarrollarme bien en este ámbito, destacando tercero de la ESO y el profesor que nos daba la asignatura.
2C	En primaria tengo que reconocer que Lengua Castellana y Literatura era mi asignatura favorita. Me lo pasaba muy bien en las clases con los profesores, y recuerdo que hacíamos juegos. En secundaria ya se iba complicando un poco más, sobre todo en tercero, se me hizo muy difícil sacar la asignatura, pero sinceramente pienso que era por el profesor, ya que nos exigía mucho en esta asignatura, pero este año me está resultando más fácil.	Recuerdo que en segundo de ESO empezamos a ver la sintaxis y al principio me costó un poco, en clase solíamos hacer muchas frases. En tercero de ESO nos dedicamos muchísimo a la morfología y sintaxis, sobre todo en la segunda evaluación, en clase no solíamos hacer juegos ni nada parecido para enseñarnos sintaxis, pero en apoyo nos poníamos por parejas e íbamos compitiendo unas con otras haciendo frases de sintaxis. Este curso también la hemos trabajado muchísimo y a pesar de no dar más sintaxis, la seguiremos trabajando a lo largo del curso. Son clases entretenidas y me gustan bastante.	Yo veo que, a medida que he ido mejorando en sintaxis, mi forma de ver la asignatura ha cambiado muchísimo. Antes la veía difícil, y ahora no la veo para tanto. Sinceramente, mis notas han mejorado con lo que mi actitud también.
3C	No me han gustado mucho debido a que la mayoría de profesores te explican mal y rápido y te ponen a hacer oraciones sin dejarte ni preguntar dudas. En mi opinión, deberían de hacer actividades más dinámicas en grupos.	Pues me ha parecido que algunos profesores explican demasiado rápido cosas que necesitas comprenderlas para hacerlas bien. Se ponían a explicar rápido y después actividades.	Como no me ha gustado cómo han explicado, ahora la gramática no me gusta nada.

4C	Para mí las clases de Lengua a lo largo de mi vida han sido muy aburridas, es decir, ningún profesor ha hecho nada especial en esta asignatura. Estas clases han sido muy monótonas y aburridas.	Me parecen muy aburridas, ya que en las clases de sintaxis y morfología solo nos dedicamos a analizar.	Yo pienso que he desarrollado una actitud negativa hacia la gramática ya que nunca ningún profesor ha hecho ninguna dinámica especial en esta asignatura.
5C	Las clases de Lengua siempre se me han hecho aburridas ya que no es una materia que me agrade y también por parte de los profesores que no hacen las clases dinámicas.	Creo que tenemos muy mala base en morfología y en sintaxis porque los profesores no les han dedicado el tiempo suficiente a estas partes de la asignatura. Y ahora está pasando factura.	Mi postura hacia la gramática y hacia la lengua en general es negativa, si los profesores le hubieran dado un enfoque diferente a la materia mi opinión podría ser más positiva.
6C	Cuando empecé a dar sintaxis en primaria me costaba bastante, a pesar de que fuese algo básico. Cuando llegué a 1º ESO me costaba aún más por el hecho de que en los 6 años de primaria te enseñan cosas que después te obligan a cambiar en secundaria. Cuando llegué a 4º con _____, a pesar de que se complicase la sintaxis bastante, no sé cómo lo hice, pero empecé a entenderlo todo. También hay que decir que este año me puse más en serio y paré de liarla un poco menos en clase, por lo que creo que para entender la sintaxis necesitas estar atento y hacer muchas oraciones en clase. En relación al clima de clase de este año ha habido momentos de no hacer caso a la profesora haciendo el tonto, pero yo creo que como en muchas ocasiones la profesora intervenía en esta tontería riéndose con nosotros, seguramente esto crease un ambiente más cómodo, y eso siempre ayuda. En general, Lengua no es una asignatura que me atraiga mucho, pero si tuviese que elegir algo de ella sería la sintaxis, porque la literatura es bastante aburrida.	Lo he puesto en lo anterior. Me da pereza volver a ponerlo.	En un principio, como ya he dicho, la Lengua no me agradaba, pero con el paso de los profesores cada vez me atrae más.

8C	He de decir que esta no es mi asignatura preferida, pero los profesores que me han tocado a lo largo de mi estancia en el colegio me han gustado y con todos ellos he aprendido (con algunos más que con otros). De la lengua lo que más me gusta es la sintaxis, por otro lado la literatura no me gusta nada ya que pienso que estudiarse la estructura de los libros o la biografía de los escritores no me sirve de mucho (pero sí que es cierto que ayuda a tener más cultura general pero me aburre un poco estudiármela). Recuerdo que en Primaria pusimos una "mini" biblioteca para que pudiésemos coger los libros que quisiésemos y después devolverlos. Cada día se encargaba uno de dirigirla, era muy divertido. Con esto la profesora nos motivó a que leyésemos más y también nos motivó diciéndonos que quien se leyera más libros e hiciera un resumen a lo largo del mes o del trimestre (no recuerdo muy bien) se llevaría un regalo, entonces fue cuando nos lo tomamos como un reto. Unos compañeros y yo nos llevamos un regalo, el mío era una especie de estuche con plastilina y varios utensilios para poder moldearla, los cuales me encantaron. A lo largo de la ESO nos han obligado a leer los libros que nos decían o de una lista elegías los que querías (siempre uno cada trimestre) haciendo un resumen u opinión personal de ellos. Algunos de ellos no me gustaban (también influía el que no me gusta leer), pero unos pocos me gustaron, como *El asesinato de la profesora de Lengua* (era como unos acertijos que me encantaron y fue un libro que me engancho) y *El diario de Greg*. Sinceramente, me cuesta ponerme a leer pero sé que es muy bueno y que con ellos cojo mucho vocabulario y me expresaría mejor, pero entre que no tengo tiempo y al final prefiero hacer otras cosas no leo, pero me gustaría que me gustase leer.	Esas clases me gustan mucho, ya que la sintaxis no se me da mal y me gusta analizar frases. En los dos primeros años de la ESO y en sexto de Primaria, con los profesores que me dieron sintaxis y morfología aprendía un montón. Después en tercero de la ESO, aprendí cosas pero no tanto como los años anteriores. Y en 4º ESO, estamos aprendiendo mucho sobre la sintaxis y yo creo que vamos a llevar una buena base para los cursos posteriores.	Muy positiva y siempre, como he mencionado antes, si me dieran a elegir entre estudiarme literatura, la publicidad, el teatro o la gramática, elegiría la gramática, puesto que si lo entiendes sabes hacer los ejercicios y analizar frases. Por otra parte, la literatura es solo estudiar y estudiar y se hace más pesado.

9C	Siempre ha dependido mucho del profesor, porque dependía de su forma de ser y de su forma de dar la clase, ya que si era muy estricto las clases se hacían duras, pero si era demasiado bueno los alumnos pasaban de él. Ha habido cosas mejores y otras peores. También depende de la forma en la que el profesor enseñe, porque si solo habla se hace muy pesado, pero si usa dinámicas a la hora de enseñar y hacemos ejercicios cooperativos y juegos la clase finaliza mejor. A veces los profesores se pasaban de duros, tanto a la hora de explicar como a la hora de los exámenes, y eso dificulta el aprendizaje de los alumnos y hace que la relación profesor-alumno sea tensa.	El profesor te explicaba qué era la morfología y/o sintaxis y desde ese punto se dedicaba a mandarte frases para que las analizaras. Siempre había profesores que te lo explicaban mejor que otros al igual que había profesores que no le daban tanta importancia a la gramática como a otros aspectos de la lengua.	Cuando no te explicaban bien del todo una cosa, se te hacía difícil trabajarla y por ello le cogías manía, por así decirlo, pero cuando llegaba alguien que te explicaba las cosas como son y te enseñaba a hacer las cosas bien, cogías la gramática con más ganas.
10C	En mi opinión, la asignatura de Lengua nunca me ha resultado complicada y tampoco me disgusta, hay muchos aspectos dentro de ella que siempre me han llamado la atención, respecto a los profesores que me han ido tocando, yo considero que han sabido dar la asignatura de una forma notable, haciendo más fácil para mí la materia.	En estas clases, dependiendo del profesor, dábamos más teoría o prestábamos más atención a la práctica, pero yo creo que para coger una buena base de sintaxis y de morfología tendríamos que haber prestado más atención a afianzar conceptos, practicar más y que a la hora de organizar los temas cuando se llegue al de sintaxis dedicarle más tiempo.	Mi actitud es neutra, me gusta, pero al no tener una buena base se me hace pesada y me agobio.
11C	[…]	Analizar frases sintáctica y morfológicamente creo que es una buena forma de aprender a analizar, pero a veces se hace un poco aburrido.	Creo que tengo una actitud positiva, aunque me cuesta un poco.
13C	Desde que era pequeño se me ha dado mal la literatura. La sintaxis también pero no tanto. Ahora comienzo a comprender la sintaxis.	Al principio eran interesantes, pero se hacían aburridas.	Positiva, aunque me cuesta un poco.
14C	Respecto al profesor, no ha sido muy buena que digamos, ya que o nos ponían profesores que no explicaban lo suficiente y al curso siguiente nos ponían a unos que pedían mucho y no había quien aprobase. La relación con el profesor suele ser buena.	En primaria para esa edad estaban bien, y en la ESO se debería explicar mejor la sintaxis.	A veces positivas, y otras negativas.

16C	Durante la primaria fue muy bien todo lo relacionado con la asignatura de Lengua, había una buena relación con los profesores y nos enseñaron los conocimientos necesarios para poder realizar buenos análisis morfológicos, después en mi primer ciclo de secundaria empecé con lo más básico de sintaxis y debido a las buenas explicaciones y aptitudes del profesor hacia este campo cogí una base muy buena lo que me ha facilitado adquirir y entender conocimientos más complicados y una buena actitud hacia la materia haciendo que me guste analizar sintácticamente y hacerlo sin ningún problema.	El análisis morfológico siempre ha resultado más monótono y aburrido que la sintaxis a la hora de las explicaciones. En algunos cursos se ha trabajado poco e incluso se ha llegado a los exámenes con los ejercicios sin corregir, con lo cual no sabíamos si lo que habíamos hecho estaba bien.	Mi actitud desarrollada es positiva, pero es cierto que en ocasiones deberíamos intentar entre todos que las clases fueran más amenas e interactivas buscando apoyos distintos a lo clásico.
20C	Siempre solemos hacer ejercicios del libro de los cuales estamos un poco hartos, aunque también ha habido veces que hacíamos cosas divertidas e interesantes (este año en particular lo divertido).	Lo de siempre: nos dictan frases y las analizamos, aunque este año hemos hecho un ejercicio donde nos ponían las características de la frase como subordinada adverbial de tiempo y en grupos teníamos que construirla.	Si son divertidas pienso que estaremos más atentos y que, por lo tanto, lo entenderemos mejor.
21C	Nunca se me ha dado bien Lengua, casi todos los profesores han sido cercanos y lo explican bien, pero una vez que en un año te pierdes te cuesta volver a entenderlo, en mi caso ya lo estoy pillando aunque cuesta.	Normalmente para aprender a analizar frases mandaban bastantes frases y después o las hacia el profesor en la pizarra o nos sacaba y las hacíamos nosotros, eso te ayuda a entenderlo mejor y a conseguir positivos para subir tus notas.	Mi actitud hacia la gramática en los últimos años ha sido más negativa que positiva, pero ahora yo diría que está a la par.
22C	Mis vivencias positivas son escasas ya que solo se me dio bien esta materia en primaria y los 2 primeros cursos de la ESO (antes de comenzar las subordinadas) que se me dan fatal, pero estoy mejorando un poquito.	En estas clases nos dedicábamos a atender una breve explicación para luego realizar muchas frases distintas que luego corregíamos en la pizarra, me parecía un gran aburrimiento porque no se me dan bien y me parecen muy monótonas, por lo que me aburren más.	Ya que mis experiencias son de aburrimiento total esto ha afectado a la asignatura haciendo que me parezca la gramática un aburrimiento total porque nunca he llegado a comprender del todo las oraciones: cuando las empiezo a entender, acaba el curso y se me olvidan.
24C	Respecto a la formación he aprendido en los dos cursos anteriores, es decir, desde 2º y en 3º ESO mucho más, ya que nos metieron mucha caña pero por los demás no metieron nada de caña.	En primaria no hacíamos nada, el curso en el que realidad aprendimos fue el año pasado.	Al principio me parecía complicado porque el profesor de 3º ESO nos ponía oraciones de primero de bachillerato, una barbaridad.
25C	No creo que tenga nada positivo, ya que he tenido que estudiar los dos últimos veranos.	Analizar frases y palabras, no me gustan nada estas clases porque seguro que se puede dar de otra forma menos complicada.	Gracias a estudiar en verano sabía mucho más de sintaxis, pero ya se me ha olvidado.

26C	Lengua es aburrida.	Frases u oraciones en su defecto.	Positiva
27C	Positiva podría decir que hay muy pocas ya que es algo que a mí no me atrae nada. Que sea positivo solo puedo decir que es algo fácil de comprender y de hacer. Negativo que no hacen clases divertidas para aprender y hacer frases, sino que el profesor dicta 8 o 9 frases para hacer en una hora y corregir al día siguiente.	En esas clases antes y ahora lo que hemos hecho ha sido que nos expliquen cómo es cada tipo de frase, cómo distinguirlas y nos ponen a hacer frases a lo loco.	Para mí ha sido negativa ya que solo nos dictan frases, las hacemos y corregimos y eso aburre mucho a un estudiante y más si es a última hora después de una larga mañana.
28C	Hasta 1º de ESO estuvo bien, luego la profesora que empezó a darnos sintaxis no consiguió que yo entendiese algo, luego al pasar a 3º ESO el profesor era demasiado duro, nos dio cosas que estamos viendo este curso en sintaxis a la vez que estábamos con literatura, la verdad es que lo pasé bastante mal, y eso hizo que no me gustase nada la lengua.	Simplemente te tomaban como la mente más inteligente del mundo, te daban todo por explicado y nos ponían a hacer muchas frases y morfología.	Negativa
4D	Al principio de primaria, Lengua era una de las asignaturas que más me costaba, especialmente las faltas de ortografía, tenía muchísimas faltas de ortografía. A partir de 3º de primaria fui mejorando bastante, mi relación con los profesores siempre fue buena. Cuando empecé la ESO la lengua volvió a costarme un poco más, especialmente en 3º de la ESO. Actualmente estoy más cómodo en Lengua y hay una buena relación con el profesor. En resumen, de toda la lengua que he dado, con todos los profesores que he tenido, su enseñanza siempre ha sido explicar y hacer ejercicios.	La sintaxis y la morfología nunca me han gustado, porque aún no le he encontrado la importancia, para algo sí que sirve, pero aún no lo he descubierto del todo. En las clases el profesor explicaba y mandaba muchas frases y palabras para analizar, luego las corregíamos y así todo el rato. A lo mejor no me han gustado ninguna de las dos por la forma de dar las clases.	Mi actitud siempre ha sido negativa hacia la gramática porque siempre me salían las frases en clase, pero en el examen siempre nos ponían una frase muy larga con la cual nos liábamos y nos perdíamos.

7D	Durante mi etapa en primaria la asignatura de Lengua me iba muy bien, ya que los profesores tenían muy buena formación y a la hora de explicar lo entendía todo. Eran muy cercanos conmigo y me ayudaban en lo que necesitaba. En cambio, cuando entré en la ESO, la asignatura no me iba muy bien, aprobaba raspada, pero cuando el año pasado llegué a 3º de la ESO me iba fatal y llegué hasta septiembre, donde aprobé, y este año en 4º me va bastante bien y estoy muy contenta tanto con la asignatura como con el profesor, ya que es muy cercano y me ha dado muchas técnicas para estudiar y poder aprobar.	Mis clases de gramática en primaria se me daban muy bien, pero conforme avanzaba cursos cada vez iba a peor. Este año es el que menos me está costando con las técnicas que me ha dado el profesor, pero en general se me da mal. Hacíamos y hacemos muchísimas frases de todo tipo y nos hacen salir a la pizarra para que las corrijamos y veamos nuestros fallos.	Yo siempre me he esforzado mucho en intentar aprobar, aunque en los resultados no se notase, pero a pesar de ello nunca me he desanimado por conseguir mi meta, es decir, mi actitud siempre ha sido positiva.
11D	La valoro positivamente, aunque se han notado mucho los cambios respecto de unos años a otros no solo en cuanto al nivel, sino también en relación a los profesores. El nivel formativo de los profesores considero que es bastante alto, con los profesores de Lengua siempre he entablado buena relación, pero también opino que eso depende del centro educativo.	El profesor corregía frases en la pizarra y las explicaba a la par mientras nosotros copiábamos y otras veces se mandan para casa como 20 frases, se hacen y las corregimos nosotras en clase.	No sé qué utilidad me va a garantizar la gramática en mi futuro, pero mientras sea obligatoria mi actitud hacia ella es positiva.
14D	Mi postura en el colegio ha sido muy cómoda desde que llegué y nunca he tenido ningún problema con nadie.	Analizar frases de todo tipo, me parecían excesivamente intensas.	Muy buenas.
17D	Nunca se me ha dado bien la asignatura de Lengua, incluso en primaria suspendía dicha asignatura, es verdad que yo no le dedicaba el tiempo necesario, y desde mi punto de vista, los profesores no me han ayudado a aprobar la asignatura, si les preguntaba decían que después me lo explicaban y nunca lo hacían.	En mis clases, si no recuerdo mal, se explicaba una frase de sintaxis en la pizarra y después nos mandaban un montón de ejercicios para hacer, respecto a la morfología, era más de lo mismo, nos decía cómo se hacía con una palabra y después lo repetíamos una y otra vez, y a la hora de corregir, el profesor recogía las libretas y las corregía él. Creo que la manera de explicar morfología era (y en algunos casos sigue siendo así) una manera muy antigua de explicar morfología y sintaxis.	Mi actitud siempre ha sido negativa, ya que desde que me la explicaron, mostraba un rechazo bastante grande hacia la gramática, como hacia la asignatura en general.

Anexo VI.

Respuestas en las entrevistas

CÓDIGO: 1A

1. ¿Qué opinión te merece la investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna en la que has participado? ¿La encuentras útil?

Pues en algunas cosas sí me resulta útil, aunque en otras no como, por ejemplo, la literatura, que solo es cultura general.

2. ¿Habías participado anteriormente en alguna similar?

No.

3. ¿Te ha gustado participar? ¿Por qué?

Sí, porque es algo que no se hace todos los días.

4. En cuanto a las actividades sobre las oraciones de relativo, ¿te dejaste alguna sin contestar? ¿Por qué?

Sí, no dio tiempo porque tenía que seguir trabajando.

5. ¿Alguna vez tus profesores de Lengua te han pedido opinión sobre la metodología de enseñanza que han aplicado en sus clases? ¿Y sobre los contenidos? ¿Y sobre las actividades? ¿Y los profesores de otras asignaturas?

En Lengua no, en otras asignaturas sí que nos han pedido opinión sobre las actividades.

6. ¿Te gusta/gustaría que los profesores tengan/tuvieran en cuenta tu opinión y la de tus compañeros?

Sí, para que las clases sean más entretenidas y mejor para aprender.

7. ¿Has echado algo en falta en las clases de gramática para estar más motivado? ¿Qué?

Pues que la clase sea un poco más dinámica.

8. ¿Se te ocurre alguna actividad distinta para las clases de gramática que pueda resultar más motivadora para ti y tus compañeros?

El *kahoot!*, una página web para aprender de forma más dinámica.

9. ¿Consideras que vas a finalizar la ESO con un perfecto dominio en la gramática de tu lengua?

Sí, porque estoy aprendiendo mucho este curso.

10. Háblame ahora de la opinión de tus padres sobre aprender gramática. ¿En casa le dan importancia a la asignatura de Lengua? Si alguna vez has suspendido esta materia, ¿cómo se lo han tomado? ¿Qué te han dicho?

Sí le dan importancia. No la he suspendido nunca.

11. Comparemos las clases de gramática con las de ciencias, ¿cuáles son más entretenidas para ti? ¿Por qué?

Las de ciencias porque es lo que más me gusta y me entretiene.

12. ¿Qué aspectos positivos de las clases de ciencias llevarías a las clases de gramática y qué aspectos positivos de las clases de gramática llevarías a las clases de ciencias?

Más o menos siempre hacemos lo mismo en las dos clases, pero me gustaría trabajar más en cooperativo en ciencias y en gramática.

CÓDIGO: 3A

1. ¿Qué opinión te merece la investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna en la que has participado? ¿La encuentras útil?

La encuentro muy útil, porque nunca se nos pregunta sobre este tema y es un tema muy importante.

2. ¿Habías participado anteriormente en alguna similar?

No.

3. ¿Te ha gustado participar? ¿Por qué?

Sí, porque he podido dar mi opinión.

4. En cuanto a las actividades sobre las oraciones de relativo, ¿te dejaste alguna sin contestar? ¿Por qué?

No las hice porque no vine.

5. ¿Alguna vez tus profesores de Lengua te han pedido opinión sobre la metodología de enseñanza que han aplicado en sus clases? ¿Y sobre los contenidos? ¿Y sobre las actividades? ¿Y los profesores de otras asignaturas?

Sí, a pequeña escala.

6. ¿Te gusta/gustaría que los profesores tengan/tuvieran en cuenta tu opinión y la de tus compañeros?

Sí, porque nosotros somos los que estamos en clase.

7. ¿Has echado algo en falta en las clases de gramática para estar más motivado? ¿Qué?

Sí, dinamismo.

8. ¿Se te ocurre alguna actividad distinta para las clases de gramática que pueda resultar más motivadora para ti y tus compañeros?

Hacer nosotros las frases.

9. ¿Consideras que vas a finalizar la ESO con un perfecto dominio en la gramática de tu lengua?

No, porque no me he interesado lo suficiente.

10. Háblame ahora de la opinión de tus padres sobre aprender gramática. ¿En casa le dan importancia a la asignatura de Lengua? Si alguna vez has suspendido esta materia, ¿cómo se lo han tomado? ¿Qué te han dicho?

Le dan mucha importancia y me han castigado.

11. Comparemos las clases de gramática con las de ciencias, ¿cuáles son más entretenidas para ti? ¿Por qué?

Todas traen cosas que me gustan.

12. ¿Qué aspectos positivos de las clases de ciencias llevarías a las clases de gramática y qué aspectos positivos de las clases de gramática llevarías a las clases de ciencias?

1. Las prácticas
2. La creatividad

CÓDIGO: 5A

1. ¿Qué opinión te merece la investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna en la que has participado? ¿La encuentras útil?

Sí, creo que es bueno investigar sobre aquello que es tan importante como nuestra propia lengua.

2. ¿Habías participado anteriormente en alguna similar?

No.

3. ¿Te ha gustado participar? ¿Por qué?

Sí, pues primero porque he ayudado a alguien a realizar un proyecto. Y porque creo que ha sido mi granito de arena para investigar algo que me es cercano.

4. En cuanto a las actividades sobre las oraciones de relativo, ¿te dejaste alguna sin contestar? ¿Por qué?

Simplemente porque por distintas razones no pude hacerlo tranquilamente. Aunque tampoco era algo que dominara perfectamente.

5. ¿Alguna vez tus profesores de Lengua te han pedido opinión sobre la metodología de enseñanza que han aplicado en sus clases? ¿Y sobre los contenidos? ¿Y sobre las actividades? ¿Y los profesores de otras asignaturas?

Me han preguntado si así lo entendía, pero ya.

6. ¿Te gusta/gustaría que los profesores tengan/tuvieran en cuenta tu opinión y la de tus compañeros?

Claro que sí, ellos ya lo han aprendido, yo todavía no.

7. ¿Has echado algo en falta en las clases de gramática para estar más motivado? ¿Qué?

No, la verdad, dar clase de gramática no es lo más divertido, pero no se pueden hacer muchas cosas para motivar a los alumnos.

8. ¿Se te ocurre alguna actividad distinta para las clases de gramática que pueda resultar más motivadora para ti y tus compañeros?

Se me hace difícil.

9. ¿Consideras que vas a finalizar la ESO con un perfecto dominio en la gramática de tu lengua?

No con un perfecto dominio, pero sí con buena parte, la suficiente para estar a la altura.

10. Háblame ahora de la opinión de tus padres sobre aprender gramática. ¿En casa le dan importancia a la asignatura de Lengua? Si alguna vez has suspendido esta materia, ¿cómo se lo han tomado? ¿Qué te han dicho?

Tengo más preferencia por la ciencia, y mis padres lo saben. Pero no por eso le hemos dado ninguno menos importancia.

11. Comparemos las clases de gramática con las de ciencias, ¿cuáles son más entretenidas para ti? ¿Por qué?

Las de ciencias, simplemente porque me gusta más.

12. ¿Qué aspectos positivos de las clases de ciencias llevarías a las clases de gramática y qué aspectos positivos de las clases de gramática llevarías a las clases de ciencias?

De las clases de ciencias llevaría a las de gramática la colaboración en grupo.

CÓDIGO: 6A

1. ¿Qué opinión te merece la investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna en la que has participado? ¿La encuentras útil?

Me parece bien porque siempre aprender más es útil.

2. ¿Habías participado anteriormente en alguna similar?

Sí.

3. ¿Te ha gustado participar? ¿Por qué?

Si, por aprender y participar.

4. En cuanto a las actividades sobre las oraciones de relativo, ¿te dejaste alguna sin contestar? ¿Por qué?

No.

5. ¿Alguna vez tus profesores de Lengua te han pedido opinión sobre la metodología de enseñanza que han aplicado en sus clases? ¿Y sobre los contenidos? ¿Y sobre las actividades? ¿Y los profesores de otras asignaturas?

No.

6. ¿Te gusta/gustaría que los profesores tengan/tuvieran en cuenta tu opinión y la de tus compañeros?

Sí, porque a veces no hacen caso (no los de Lengua).

7. ¿Has echado algo en falta en las clases de gramática para estar más motivado? ¿Qué?

Sí.

8. ¿Se te ocurre alguna actividad distinta para las clases de gramática que pueda resultar más motivadora para ti y tus compañeros?

Dejar comer chicle.

9. ¿Consideras que vas a finalizar la ESO con un perfecto dominio en la gramática de tu lengua?

La controlo, pero no en un grado de perfección.

10. Háblame ahora de la opinión de tus padres sobre aprender gramática. ¿En casa le dan importancia a la asignatura de Lengua? Si alguna vez has suspendido esta materia, ¿cómo se lo han tomado? ¿Qué te han dicho?

Sí le dan importancia. Cuando suspendo se lo toman mal porque puedo aprobarla, pero por vago no lo consigo.

11. Comparemos las clases de gramática con las de ciencias, ¿cuáles son más entretenidas para ti? ¿Por qué?

Ciencias, son más entretenidas.

12. ¿Qué aspectos positivos de las clases de ciencias llevarías a las clases de gramática y qué aspectos positivos de las clases de gramática llevarías a las clases de ciencias?

No sé, no contesto.

CÓDIGO: 7A

1. ¿Qué opinión te merece la investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna en la que has participado? ¿La encuentras útil?

La investigación me parece algo muy útil y aprendes más con investigaciones que con libros en mi opinión.

2. ¿Habías participado anteriormente en alguna similar?

Si hubiera tenido la ocasión, sí.

3. ¿Te ha gustado participar? ¿Por qué?

Sí, porque también me he evaluado a mí misma y he recordado las cosas que dimos años anteriores.

4. En cuanto a las actividades sobre las oraciones de relativo, ¿te dejaste alguna sin contestar? ¿Por qué?

La verdad es que no me acuerdo.

5. ¿Alguna vez tus profesores de Lengua te han pedido opinión sobre la metodología de enseñanza que han aplicado en sus clases? ¿Y sobre los contenidos? ¿Y sobre las actividades? ¿Y los profesores de otras asignaturas?

No suelen pedir opiniones de lo que hacemos, lo hacemos y ya está.

6. ¿Te gusta/gustaría que los profesores tengan/tuvieran en cuenta tu opinión y la de tus compañeros?

Sí, la verdad es que estaría genial, así podrían tratar los contenidos de la asignatura de diferente manera teniendo en cuenta qué nos parece más interesante y qué no.

7. ¿Has echado algo en falta en las clases de gramática para estar más motivado? ¿Qué?

Yo nunca he sido de estudiar mucha gramática ya que no me parece interesante.

8. ¿Se te ocurre alguna actividad distinta para las clases de gramática que pueda resultar más motivadora para ti y tus compañeros?

Algo más motivante, con actividades en cooperativo, juegos en ordenador, etc.

9. ¿Consideras que vas a finalizar la ESO con un perfecto dominio en la gramática de tu lengua?

La verdad es que no, porque ahora mismo ya estamos acabando y yo por ejemplo sigo teniendo faltas de ortografía; yo creo que también es más por la falta de atención.

10. Háblame ahora de la opinión de tus padres sobre aprender gramática. ¿En casa le dan importancia a la asignatura de Lengua? Si alguna vez has suspendido esta materia, ¿cómo se lo han tomado? ¿Qué te han dicho?

He suspendido un par de veces, pero siempre he recuperado. Mis padres dicen que es muy importante para la hora de redactar y para el futuro.

11. Comparemos las clases de gramática con las de ciencias, ¿cuáles son más entretenidas para ti? ¿Por qué?

A mí las ciencias me encantan, mucho más que la gramática, lo veo más entretenido y curioso.

12. ¿Qué aspectos positivos de las clases de ciencias llevarías a las clases de gramática y qué aspectos positivos de las clases de gramática llevarías a las clases de ciencias?

Ni idea la verdad, son totalmente diferentes, no se parecen en nada.

CÓDIGO: 8A

1. ¿Qué opinión te merece la investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna en la que has participado? ¿La encuentras útil?

Sí, porque se ayuda a un trabajo, y se puede mejorar la asignatura.

2. ¿Habías participado anteriormente en alguna similar?

No, nunca.

3. ¿Te ha gustado participar? ¿Por qué?

No mucho.

4. En cuanto a las actividades sobre las oraciones de relativo, ¿te dejaste alguna sin contestar? ¿Por qué?

Sí, todas.

5. ¿Alguna vez tus profesores de Lengua te han pedido opinión sobre la metodología de enseñanza que han aplicado en sus clases? ¿Y sobre los contenidos? ¿Y sobre las actividades? ¿Y los profesores de otras asignaturas?

Sí, alguna vez, pero normalmente en Lengua no, en otras asignaturas como Biología.

6. ¿Te gusta/gustaría que los profesores tengan/tuvieran en cuenta tu opinión y la de tus compañeros?

Sí, porque sería más amena.

7. ¿Has echado algo en falta en las clases de gramática para estar más motivado? ¿Qué?

No.

8. ¿Se te ocurre alguna actividad distinta para las clases de gramática que pueda resultar más motivadora para ti y tus compañeros?

Kahoot.it.

9. ¿Consideras que vas a finalizar la ESO con un perfecto dominio en la gramática de tu lengua?

Sí, he estudiado.

10. Háblame ahora de la opinión de tus padres sobre aprender gramática. ¿En casa le dan importancia a la asignatura de Lengua? Si alguna vez has suspendido esta materia, ¿cómo se lo han tomado? ¿Qué te han dicho?

No les gusta. Nunca he suspendido. Dicen que la debo aprender.

11. Comparemos las clases de gramática con las de ciencias, ¿cuáles son más entretenidas para ti? ¿Por qué?

Ciencias. Me gusta más, más interesante.

12. ¿Qué aspectos positivos de las clases de ciencias llevarías a las clases de gramática y qué aspectos positivos de las clases de gramática llevarías a las clases de ciencias?

Trabajo en grupo, más interés.

Nada.

CÓDIGO: 11A

1. ¿Qué opinión te merece la investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna en la que has participado? ¿La encuentras útil?

Me parece sinceramente muy bien ya que me ha ayudado a saber que necesitaba repasar las subordinadas.

2. ¿Habías participado anteriormente en alguna similar?

No, nunca.

3. ¿Te ha gustado participar? ¿Por qué?

Sí, por ayudarle.

4. En cuanto a las actividades sobre las oraciones de relativo, ¿te dejaste alguna sin contestar? ¿Por qué?

Sí, porque no sabía contestarlas.

5. ¿Alguna vez tus profesores de Lengua te han pedido opinión sobre la metodología de enseñanza que han aplicado en sus clases? ¿Y sobre los contenidos? ¿Y sobre las actividades? ¿Y los profesores de otras asignaturas?

No, en Lengua nunca y en otras asignaturas me parece recordar que tampoco.

6. ¿Te gusta/gustaría que los profesores tengan/tuvieran en cuenta tu opinión y la de tus compañeros?

Sí.

7. ¿Has echado algo en falta en las clases de gramática para estar más motivado? ¿Qué?

No, en general siempre he estado motivado.

8. ¿Se te ocurre alguna actividad distinta para las clases de gramática que pueda resultar más motivadora para ti y tus compañeros?

Analizar oraciones en grupos de cooperativo.

9. ¿Consideras que vas a finalizar la ESO con un perfecto dominio en la gramática de tu lengua?

No, perfecto no, pero sabiendo muchas cosas sí.

10. Háblame ahora de la opinión de tus padres sobre aprender gramática. ¿En casa le dan importancia a la asignatura de Lengua? Si alguna vez has suspendido esta materia, ¿cómo se lo han tomado? ¿Qué te han dicho?

Mis padres le dan bastante importancia ya que mi madre es profesora de Lengua y la vez que suspendí me dijeron que la tenía que recuperar sí o sí.

11. Comparemos las clases de gramática con las de ciencias, ¿cuáles son más entretenidas para ti? ¿Por qué?

Las de ciencias, me parecen más entretenidas, pero sobre todo las ciencias sociales.

12. ¿Qué aspectos positivos de las clases de ciencias llevarías a las clases de gramática y qué aspectos positivos de las clases de gramática llevarías a las clases de ciencias?

ciencias → interesantes, dinámicas

letras → son más divertidas y con más participación

CÓDIGO: 13A

1. ¿Qué opinión te merece la investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna en la que has participado? ¿La encuentras útil?

La encuentro muy útil, porque siempre se puede mejorar la enseñanza.

2. ¿Habías participado anteriormente en alguna similar?

No.

3. ¿Te ha gustado participar? ¿Por qué?

Sí, porque puedo expresar mi opinión.

4. En cuanto a las actividades sobre las oraciones de relativo, ¿te dejaste alguna sin contestar? ¿Por qué?

No.

5. ¿Alguna vez tus profesores de Lengua te han pedido opinión sobre la metodología de enseñanza que han aplicado en sus clases? ¿Y sobre los contenidos? ¿Y sobre las actividades? ¿Y los profesores de otras asignaturas?

No.

6. ¿Te gusta/gustaría que los profesores tengan/tuvieran en cuenta tu opinión y la de tus compañeros?

Me es indiferente.

7. ¿Has echado algo en falta en las clases de gramática para estar más motivado? ¿Qué?

Sí.

8. ¿Se te ocurre alguna actividad distinta para las clases de gramática que pueda resultar más motivadora para ti y tus compañeros?

Piruletas.

9. ¿Consideras que vas a finalizar la ESO con un perfecto dominio en la gramática de tu lengua?

No.

10. Háblame ahora de la opinión de tus padres sobre aprender gramática. ¿En casa le dan importancia a la asignatura de Lengua? Si alguna vez has suspendido esta materia, ¿cómo se lo han tomado? ¿Qué te han dicho?

Le dan importancia, no les gusta que suspenda.

11. Comparemos las clases de gramática con las de ciencias, ¿cuáles son más entretenidas para ti? ¿Por qué?

Ciencias, me parece más interesante el contenido.

12. ¿Qué aspectos positivos de las clases de ciencias llevarías a las clases de gramática y qué aspectos positivos de las clases de gramática llevarías a las clases de ciencias?

No sabría decir.

CÓDIGO: 14A

1. ¿Qué opinión te merece la investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna en la que has participado? ¿La encuentras útil?

Ciertamente me ha parecido muy interesante y a la vez útil para reforzar mis conocimientos.

2. ¿Habías participado anteriormente en alguna similar?

No, nunca había sucedido esto.

3. ¿Te ha gustado participar? ¿Por qué?

Sí, por dos motivos, uno porque he ayudado a una profesora con su máster y la segunda porque es interesante recordar lo de los cursos pasados.

4. En cuanto a las actividades sobre las oraciones de relativo, ¿te dejaste alguna sin contestar? ¿Por qué?

Sí, porque no tenía tiempo.

5. ¿Alguna vez tus profesores de Lengua te han pedido opinión sobre la metodología de enseñanza que han aplicado en sus clases? ¿Y sobre los contenidos? ¿Y sobre las actividades? ¿Y los profesores de otras asignaturas?

No, es la primera vez que un profesor de Lengua nos pregunta sobre la asignatura, sin embargo, otros profesores de otras asignaturas sí lo han hecho.

6. ¿Te gusta/gustaría que los profesores tengan/tuvieran en cuenta tu opinión y la de tus compañeros?

Sí, porque a lo mejor un alumno o varios no están de acuerdo con otros, entonces el profesor debería mediar entre ambos grupos "opuestos".

7. ¿Has echado algo en falta en las clases de gramática para estar más motivado? ¿Qué?

No, por lo menos en 4º de ESO con nuestra profesora, pero en 3º sí porque eran muy mecánicas las clases.

8. ¿Se te ocurre alguna actividad distinta para las clases de gramática que pueda resultar más motivadora para ti y tus compañeros?

Sí, cuestionarios y preguntas cortas para sentar los conocimientos.

9. ¿Consideras que vas a finalizar la ESO con un perfecto dominio en la gramática de tu lengua?

Sí, como ya he dicho antes, nuestra profesora nos lo ha explicado muy bien.

10. Háblame ahora de la opinión de tus padres sobre aprender gramática. ¿En casa le dan importancia a la asignatura de Lengua? Si alguna vez has suspendido esta materia, ¿cómo se lo han tomado? ¿Qué te han dicho?

En mi casa todas las asignaturas son muy importantes, pero mis padres ya conocen mi capacidad para la gramática.

11. Comparemos las clases de gramática con las de ciencias, ¿cuáles son más entretenidas para ti? ¿Por qué?

Ciencias ya que la gramática no es mi fuerte.

12. ¿Qué aspectos positivos de las clases de ciencias llevarías a las clases de gramática y qué aspectos positivos de las clases de gramática llevarías a las clases de ciencias?

El trabajo cooperativo de ciencias a letras.

Y de letras a ciencias, en este curso, pasaría las explicaciones teóricas.

CÓDIGO: 15A

1. ¿Qué opinión te merece la investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna en la que has participado? ¿La encuentras útil?

Me parece interesante pero un poco pesada, útil es, pero sobre todo es un repaso.

2. ¿Habías participado anteriormente en alguna similar?

No.

3. ¿Te ha gustado participar? ¿Por qué?

Sí, porque por ayudar no pasa nada.

4. En cuanto a las actividades sobre las oraciones de relativo, ¿te dejaste alguna sin contestar? ¿Por qué?

Me dejé algunas porque me distraje y puse lo que más rápido se hacía, lo demás hice lo que pude.

5. ¿Alguna vez tus profesores de Lengua te han pedido opinión sobre la metodología de enseñanza que han aplicado en sus clases? ¿Y sobre los contenidos? ¿Y sobre las actividades? ¿Y los profesores de otras asignaturas?

No, en Lengua no, pero en otras asignaturas más de una vez nos han dicho que cómo queríamos enfocar las clases.

6. ¿Te gusta/gustaría que los profesores tengan/tuvieran en cuenta tu opinión y la de tus compañeros?

Sí, porque ayudaría a mejorar la forma de enseñanza.

7. ¿Has echado algo en falta en las clases de gramática para estar más motivado? ¿Qué?

No, la verdad es que estaba muy completo.

8. ¿Se te ocurre alguna actividad distinta para las clases de gramática que pueda resultar más motivadora para ti y tus compañeros?

No, creo que las actividades propuestas estaban muy bien.

9. ¿Consideras que vas a finalizar la ESO con un perfecto dominio en la gramática de tu lengua?

No, porque no soy perfecto en Lengua, pero finalizaré lo mejor que pueda.

10. Háblame ahora de la opinión de tus padres sobre aprender gramática. ¿En casa le dan importancia a la asignatura de Lengua? Si alguna vez has suspendido esta materia, ¿cómo se lo han tomado? ¿Qué te han dicho?

A mis padres siempre les ha parecido importante. Suspendí el tercer trimestre del año pasado, pero lo recuperé y ellos me dijeron que no pasaba nada, que lo iba a recuperar.

11. Comparemos las clases de gramática con las de ciencias, ¿cuáles son más entretenidas para ti? ¿Por qué?

Las ciencias: porque me encantan y son más entretenidas para mí.

12. ¿Qué aspectos positivos de las clases de ciencias llevarías a las clases de gramática y qué aspectos positivos de las clases de gramática llevarías a las clases de ciencias?

Pasaría el trabajo cooperativo a gramática y más ejercicios prácticos a ciencias.

CÓDIGO: 16A

1. ¿Qué opinión te merece la investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna en la que has participado? ¿La encuentras útil?

La encuentro útil ya que de este modo el profesorado, y los alumnos también, podrán mejorar en algunos aspectos de la materia que vayan peor.

2. ¿Habías participado anteriormente en alguna similar?

No.

3. ¿Te ha gustado participar? ¿Por qué?

Sí, ya que me enorgullece servir de ayuda para dicha investigación.

4. En cuanto a las actividades sobre las oraciones de relativo, ¿te dejaste alguna sin contestar? ¿Por qué?

No, debido a que lo aprendí bien.

5. ¿Alguna vez tus profesores de Lengua te han pedido opinión sobre la metodología de enseñanza que han aplicado en sus clases? ¿Y sobre los contenidos? ¿Y sobre las actividades? ¿Y los profesores de otras asignaturas?

No.

6. ¿Te gusta/gustaría que los profesores tengan/tuvieran en cuenta tu opinión y la de tus compañeros?

Sí.

7. ¿Has echado algo en falta en las clases de gramática para estar más motivado? ¿Qué?

No.

8. ¿Se te ocurre alguna actividad distinta para las clases de gramática que pueda resultar más motivadora para ti y tus compañeros?

No.

9. ¿Consideras que vas a finalizar la ESO con un perfecto dominio en la gramática de tu lengua?

Sí, ya que la motivación que da una exigencia, pero a la vez apoyo, de los profesores te anima a aprender.

10. Háblame ahora de la opinión de tus padres sobre aprender gramática. ¿En casa le dan importancia a la asignatura de Lengua? Si alguna vez has suspendido esta materia, ¿cómo se lo han tomado? ¿Qué te han dicho?

Sí.

11. Comparemos las clases de gramática con las de ciencias, ¿cuáles son más entretenidas para ti? ¿Por qué?

Ciencias. Debido a que mi clase y yo somos de la rama de ciencias y nos interesa más.

12. ¿Qué aspectos positivos de las clases de ciencias llevarías a las clases de gramática y qué aspectos positivos de las clases de gramática llevarías a las clases de ciencias?

En mi opinión, creo que llevan el mismo "trabajo" (parecido) y no podríamos implicar aspectos de una materia a otra y viceversa.

CÓDIGO: 21A

1. ¿Qué opinión te merece la investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna en la que has participado? ¿La encuentras útil?

Hay que aprenderla aunque no le veo ninguna utilidad para mi futuro ya que yo no hablo con nadie analizando frases o un abogado en un juicio tampoco, así que no lo veo útil.

2. ¿Habías participado anteriormente en alguna similar?

No, nunca había participado.

3. ¿Te ha gustado participar? ¿Por qué?

Sí, porque he ayudado a Silvia a que haga su tesis y para que todos sepan lo que pensamos del análisis de oraciones.

4. En cuanto a las actividades sobre las oraciones de relativo, ¿te dejaste alguna sin contestar? ¿Por qué?

Sí, porque me daba pereza pensar y tampoco me acordaba de ejemplos para poner porque los dimos en la 1ª evaluación.

5. ¿Alguna vez tus profesores de Lengua te han pedido opinión sobre la metodología de enseñanza que han aplicado en sus clases? ¿Y sobre los contenidos? ¿Y sobre las actividades? ¿Y los profesores de otras asignaturas?

No, nunca, cada profesor plantea la clase como quiere.

6. ¿Te gusta/gustaría que los profesores tengan/tuvieran en cuenta tu opinión y la de tus compañeros?

Sí, porque enfocarían las clases mejor y no serían tan monótonas.

7. ¿Has echado algo en falta en las clases de gramática para estar más motivado? ¿Qué?

Sinceramente, no me gustan las clases de gramática porque son muy aburridas y no todo el mundo tiene los mismos conocimientos sobre gramática y es un rollo volver a repasar lo que ya sabes.

8. ¿Se te ocurre alguna actividad distinta para las clases de gramática que pueda resultar más motivadora para ti y tus compañeros?

Pues no sé, hacer concursos por grupos o usar las tecnologías para trabajar y que sean más amenas las clases.

9. ¿Consideras que vas a finalizar la ESO con un perfecto dominio en la gramática de tu lengua?

Bueno, a mí no se me da mal, pero no me gusta mucho, la verdad, porque no lo veo útil para mi futuro (ciencias).

10. Háblame ahora de la opinión de tus padres sobre aprender gramática. ¿En casa le dan importancia a la asignatura de Lengua? Si alguna vez has suspendido esta materia, ¿cómo se lo han tomado? ¿Qué te han dicho?

Nunca he suspendido, pero sinceramente no me esfuerzo tanto como en otras materias porque lo veo más fácil.

11. Comparemos las clases de gramática con las de ciencias, ¿cuáles son más entretenidas para ti? ¿Por qué?

Las de ciencias porque me gusta más y quiero hacer Farmacia o algo relacionado con la biología.

12. ¿Qué aspectos positivos de las clases de ciencias llevarías a las clases de gramática y qué aspectos positivos de las clases de gramática llevarías a las clases de ciencias?

Los trabajos en cooperativo pero es que no se parecen en nada. La biología, por ejemplo, en mi opinión, es mucho más interesante que saber si una palabra funciona como sujeto o como complemento.

CÓDIGO: 24A

1. ¿Qué opinión te merece la investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna en la que has participado? ¿La encuentras útil?

No sirve de mucho ya que tendrían que enseñárnosla como algo que nos vaya a servir para algo en nuestra vida cotidiana. No me parece útil.

2. ¿Habías participado anteriormente en alguna similar?

No.

3. ¿Te ha gustado participar? ¿Por qué?

Sí, pero se me ha hecho un poco aburrido.

4. En cuanto a las actividades sobre las oraciones de relativo, ¿te dejaste alguna sin contestar? ¿Por qué?

Sí, porque me daba pereza hacerlas.

5. ¿Alguna vez tus profesores de Lengua te han pedido opinión sobre la metodología de enseñanza que han aplicado en sus clases? ¿Y sobre los contenidos? ¿Y sobre las actividades? ¿Y los profesores de otras asignaturas?

No, no, no. Alguna que otra vez.

6. ¿Te gusta/gustaría que los profesores tengan/tuvieran en cuenta tu opinión y la de tus compañeros?

Sí, porque somos los que tenemos que aprender.

7. ¿Has echado algo en falta en las clases de gramática para estar más motivado? ¿Qué?

Sí, más interés por parte de los profesores.

8. ¿Se te ocurre alguna actividad distinta para las clases de gramática que pueda resultar más motivadora para ti y tus compañeros?

No.

9. ¿Consideras que vas a finalizar la ESO con un perfecto dominio en la gramática de tu lengua?

Más o menos, porque tengo que trabajarla más.

10. Háblame ahora de la opinión de tus padres sobre aprender gramática. ¿En casa le dan importancia a la asignatura de Lengua? Si alguna vez has suspendido esta materia, ¿cómo se lo han tomado? ¿Qué te han dicho?

Sí. Sí, se lo han tomado mal. Me han dicho que estudie más.

11. Comparemos las clases de gramática con las de ciencias, ¿cuáles son más entretenidas para ti? ¿Por qué?

Más o menos igual.

12. ¿Qué aspectos positivos de las clases de ciencias llevarías a las clases de gramática y qué aspectos positivos de las clases de gramática llevarías a las clases de ciencias?

De las clases de ciencias a las clases de gramática, por ejemplo, el cooperativo.

CÓDIGO: 25A

1. ¿Qué opinión te merece la investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna en la que has participado? ¿La encuentras útil?

Me es interesante y bastante útil.

2. ¿Habías participado anteriormente en alguna similar?

No.

3. ¿Te ha gustado participar? ¿Por qué?

Sí, por ayudar.

4. En cuanto a las actividades sobre las oraciones de relativo, ¿te dejaste alguna sin contestar? ¿Por qué?

Sí, porque no lo sabía.

5. ¿Alguna vez tus profesores de Lengua te han pedido opinión sobre la metodología de enseñanza que han aplicado en sus clases? ¿Y sobre los contenidos? ¿Y sobre las actividades? ¿Y los profesores de otras asignaturas?

No, nadie me ha pedido opinión.

6. ¿Te gusta/gustaría que los profesores tengan/tuvieran en cuenta tu opinión y la de tus compañeros?

Sí, porque mejoraría la enseñanza, serían clases más específicas.

7. ¿Has echado algo en falta en las clases de gramática para estar más motivado? ¿Qué?

Sí, que el profesor no estaba interesado en que la veamos como algo útil.

8. ¿Se te ocurre alguna actividad distinta para las clases de gramática que pueda resultar más motivadora para ti y tus compañeros?

Trabajar más el cooperativo.

9. ¿Consideras que vas a finalizar la ESO con un perfecto dominio en la gramática de tu lengua?

No, porque se estudia para aprobar y luego olvidarlo.

10. Háblame ahora de la opinión de tus padres sobre aprender gramática. ¿En casa le dan importancia a la asignatura de Lengua? Si alguna vez has suspendido esta materia, ¿cómo se lo han tomado? ¿Qué te han dicho?

Sí le dan importancia. Si he suspendido no se lo han tomado muy mal, me dijeron que no pasaba nada, que ya lo aprobaría.

11. Comparemos las clases de gramática con las de ciencias, ¿cuáles son más entretenidas para ti? ¿Por qué?

Las de ciencias, porque tienen mucha más importancia.

12. ¿Qué aspectos positivos de las clases de ciencias llevarías a las clases de gramática y qué aspectos positivos de las clases de gramática llevarías a las clases de ciencias?

No llevaría nada de ciencias a gramática y viceversa.

CÓDIGO: 26A

1. ¿Qué opinión te merece la investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna en la que has participado? ¿La encuentras útil?

Muy bien, me ha ayudado a darme cuenta de todo lo que he aprendido.

2. ¿Habías participado anteriormente en alguna similar?

No.

3. ¿Te ha gustado participar? ¿Por qué?

Sí, es entretenido y así podemos ayudar.

4. En cuanto a las actividades sobre las oraciones de relativo, ¿te dejaste alguna sin contestar? ¿Por qué?

Sí, porque no sabía hacerlas.

5. ¿Alguna vez tus profesores de Lengua te han pedido opinión sobre la metodología de enseñanza que han aplicado en sus clases? ¿Y sobre los contenidos? ¿Y sobre las actividades? ¿Y los profesores de otras asignaturas?

Sí.

6. ¿Te gusta/gustaría que los profesores tengan/tuvieran en cuenta tu opinión y la de tus compañeros?

Sí. Así todo funcionaría mejor.

7. ¿Has echado algo en falta en las clases de gramática para estar más motivado? ¿Qué?

No.

8. ¿Se te ocurre alguna actividad distinta para las clases de gramática que pueda resultar más motivadora para ti y tus compañeros?

Juegos de preguntas.

9. ¿Consideras que vas a finalizar la ESO con un perfecto dominio en la gramática de tu lengua?

No, porque no he estudiado mucho.

10. Háblame ahora de la opinión de tus padres sobre aprender gramática. ¿En casa le dan importancia a la asignatura de Lengua? Si alguna vez has suspendido esta materia, ¿cómo se lo han tomado? ¿Qué te han dicho?

Sí, se lo han tomado mal y me dicen que estudie más.

11. Comparemos las clases de gramática con las de ciencias, ¿cuáles son más entretenidas para ti? ¿Por qué?

Las de gramática, me gusta mucho la sintaxis.

12. ¿Qué aspectos positivos de las clases de ciencias llevarías a las clases de gramática y qué aspectos positivos de las clases de gramática llevarías a las clases de ciencias?

- Presentaciones *Power Point*
- Clases más dinámicas

CÓDIGO: 28A

1. ¿Qué opinión te merece la investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna en la que has participado? ¿La encuentras útil?

Creo que ha sido muy preparada y profesional, pero la enseñanza me ha parecido un poco aburrida. No mucho.

2. ¿Habías participado anteriormente en alguna similar?

No.

3. ¿Te ha gustado participar? ¿Por qué?

Sí, porque creo que he aportado algo a la investigación.

4. En cuanto a las actividades sobre las oraciones de relativo, ¿te dejaste alguna sin contestar? ¿Por qué?

No lo recuerdo, pero creo que no.

5. ¿Alguna vez tus profesores de Lengua te han pedido opinión sobre la metodología de enseñanza que han aplicado en sus clases? ¿Y sobre los contenidos? ¿Y sobre las actividades? ¿Y los profesores de otras asignaturas?

No mucho, la verdad es que el método suele ser siempre el mismo.

6. ¿Te gusta/gustaría que los profesores tengan/tuvieran en cuenta tu opinión y la de tus compañeros?

Sí, porque prestaríamos más atención a las clases.

7. ¿Has echado algo en falta en las clases de gramática para estar más motivado? ¿Qué?

Algún concurso para estar más motivados.

8. ¿Se te ocurre alguna actividad distinta para las clases de gramática que pueda resultar más motivadora para ti y tus compañeros?

Concursos con positivos o algo con ordenadores como el *Kahoot!*

9. ¿Consideras que vas a finalizar la ESO con un perfecto dominio en la gramática de tu lengua?

Sí, he estudiado siempre bastante lengua.

10. Háblame ahora de la opinión de tus padres sobre aprender gramática. ¿En casa le dan importancia a la asignatura de Lengua? Si alguna vez has suspendido esta materia, ¿cómo se lo han tomado? ¿Qué te han dicho?

La verdad es que nunca he suspendido, pero mis padres son los dos de ciencias, entonces no le dan una máxima importancia.

11. Comparemos las clases de gramática con las de ciencias, ¿cuáles son más entretenidas para ti? ¿Por qué?

Ciencias. Son más prácticas y las veo más útiles, y soy muy curioso y poder explicarlo todo por la ciencia.

12. ¿Qué aspectos positivos de las clases de ciencias llevarías a las clases de gramática y qué aspectos positivos de las clases de gramática llevarías a las clases de ciencias?

Ciencias → Gramática: interesantes y más cosas practicas

Gramática → Ciencias: Nada la verdad, me gusta como son.

CÓDIGO: 29A

1. ¿Qué opinión te merece la investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna en la que has participado? ¿La encuentras útil?

A mí no me resulta útil, pero es satisfactorio ayudar a quien necesite hacer estas encuestas.

2. ¿Habías participado anteriormente en alguna similar?

No.

3. ¿Te ha gustado participar? ¿Por qué?

Me es indiferente.

4. En cuanto a las actividades sobre las oraciones de relativo, ¿te dejaste alguna sin contestar? ¿Por qué?

No.

5. ¿Alguna vez tus profesores de Lengua te han pedido opinión sobre la metodología de enseñanza que han aplicado en sus clases? ¿Y sobre los contenidos? ¿Y sobre las actividades? ¿Y los profesores de otras asignaturas?

No.

6. ¿Te gusta/gustaría que los profesores tengan/tuvieran en cuenta tu opinión y la de tus compañeros?

Sí, porque ayuda a que todos estemos más a gusto.

7. ¿Has echado algo en falta en las clases de gramática para estar más motivado? ¿Qué?

No.

8. ¿Se te ocurre alguna actividad distinta para las clases de gramática que pueda resultar más motivadora para ti y tus compañeros?

No.

9. ¿Consideras que vas a finalizar la ESO con un perfecto dominio en la gramática de tu lengua?

Sí, porque me han enseñado mucho.

10. Háblame ahora de la opinión de tus padres sobre aprender gramática. ¿En casa le dan importancia a la asignatura de Lengua? Si alguna vez has suspendido esta materia, ¿cómo se lo han tomado? ¿Qué te han dicho?

No, y nunca la he suspendido. Se toman la asignatura como una más, evidentemente más importante que otras.

11. Comparemos las clases de gramática con las de ciencias, ¿cuáles son más entretenidas para ti? ¿Por qué?

Las de ciencias porque me parecen más interesantes.

12. ¿Qué aspectos positivos de las clases de ciencias llevarías a las clases de gramática y qué aspectos positivos de las clases de gramática llevarías a las clases de ciencias?

Ninguno, simplemente son asignaturas distintas que se explican y trabajan de forma distinta. A uno le gustarán unas, y a otro otras.

CÓDIGO: 2B

1. ¿Qué opinión te merece la investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna en la que has participado? ¿La encuentras útil?

La encuentro útil, pero tampoco la más importante. Obviamente hay que tener un perfecto conocimiento del lenguaje, pero no quiero estudiar una carrera relacionada con letras.

2. ¿Habías participado anteriormente en alguna similar?

No, nunca había participado.

3. ¿Te ha gustado participar? ¿Por qué?

Sí, porque ha sido bastante interesante ver otras formas de enseñanza.

4. En cuanto a las actividades sobre las oraciones de relativo, ¿te dejaste alguna sin contestar? ¿Por qué?

Sí, me dejé alguna sin contestar porque no me dio tiempo y también porque en algunas no entendí muy bien el enunciado.

5. ¿Alguna vez tus profesores de Lengua te han pedido opinión sobre la metodología de enseñanza que han aplicado en sus clases? ¿Y sobre los contenidos? ¿Y sobre las actividades? ¿Y los profesores de otras asignaturas?

Sobre la metodología algún profesor de Lengua sí que nos ha preguntado, pero sobre los contenidos no.

Y en otras asignaturas sí que nos preguntan más sobre los contenidos y las actividades.

6. ¿Te gusta/gustaría que los profesores tengan/tuvieran en cuenta tu opinión y la de tus compañeros?

Sí, ya que sin nuestra opinión no se pueden mejorar las clases.

7. ¿Has echado algo en falta en las clases de gramática para estar más motivado? ¿Qué?

Quizás alguna actividad o concurso de oraciones que nos haga motivarnos para estudiar gramática.

8. ¿Se te ocurre alguna actividad distinta para las clases de gramática que pueda resultar más motivadora para ti y tus compañeros?

Sí, actividades en cooperativo como: el lápiz al centro, el folio giratorio, etc. Y algún concurso.

9. ¿Consideras que vas a finalizar la ESO con un perfecto dominio en la gramática de tu lengua? ¿Por qué?

Con un perfecto dominio no, ya que se me olvidarán algunas cosas.

10. Háblame ahora de la opinión de tus padres sobre aprender gramática. ¿En casa le dan importancia a la asignatura de Lengua? Si alguna vez has suspendido esta materia, ¿cómo se lo han tomado? ¿Qué te han dicho?

Nunca he suspendido la materia. Mis padres consideran igual de importante Lengua como Mates o Biología.

11. Comparemos las clases de gramática con las de ciencias, ¿cuáles son más entretenidas para ti? ¿Por qué?

Las de ciencias ya que hacemos más actividades en cooperativo y se hacen más amenas las clases.

12. ¿Qué aspectos positivos de las clases de ciencias llevarías a las clases de gramática y qué aspectos positivos de las clases de gramática llevarías a las clases de ciencias?

De las clases de ciencias llevaría los cooperativos y de las de lengua no se me ocurre nada.

CÓDIGO: 4B

1. ¿Qué opinión te merece la investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna en la que has participado? ¿La encuentras útil?

2. ¿Habías participado anteriormente en alguna similar?

No, ninguna prueba de este tipo.

3. ¿Te ha gustado participar? ¿Por qué?

Sí, la verdad es que es una buena forma de enseñar a los alumnos y que aprendan a apreciar la asignatura.

4. En cuanto a las actividades sobre las oraciones de relativo, ¿te dejaste alguna sin contestar? ¿Por qué?

Sí, porque algunas no me dio tiempo y alguna intermedia también porque no sabía en aquel momento qué contestar.

5. ¿Alguna vez tus profesores de Lengua te han pedido opinión sobre la metodología de enseñanza que han aplicado en sus clases? ¿Y sobre los contenidos? ¿Y sobre las actividades? ¿Y los profesores de otras asignaturas?

En general sí es verdad que han pedido nuestra opinión, y también nos han dicho cómo iban a dar los contenidos, la verdad es que los cooperativos están muy bien.

6. ¿Te gusta/gustaría que los profesores tengan/tuvieran en cuenta tu opinión y la de tus compañeros?

Sí, porque aunque algunas personas no lo crean los alumnos podemos aportar acerca de la asignatura de años anteriores con todo lo que hemos aprendido nuestra propia opinión, y todos vemos las cosas de diferentes puntos de vista. Es bueno ver la realidad desde diferentes perspectivas.

7. ¿Has echado algo en falta en las clases de gramática para estar más motivado? ¿Qué?

Sí, la verdad es que hacer alguna actividad divertida no viene mal de vez en cuando como un teatrillo relacionado con la parte de la narración y literatura.

8. ¿Se te ocurre alguna actividad distinta para las clases de gramática que pueda resultar más motivadora para ti y tus compañeros?

No sé, puede ser como lo que he dicho en la anterior pregunta o leer alguna poesía con entonación en voz alta.

9. ¿Consideras que vas a finalizar la ESO con un perfecto dominio en la gramática de tu lengua? ¿Por qué?

Supongo, pero hay que asegurarse.

10. Háblame ahora de la opinión de tus padres sobre aprender gramática. ¿En casa le dan importancia a la asignatura de Lengua? Si alguna vez has suspendido esta materia, ¿cómo se lo han tomado? ¿Qué te han dicho?

La verdad es que Lengua es una de las asignaturas que se considera de las más importantes junto con Matemáticas e Inglés.

11. Comparemos las clases de gramática con las de ciencias, ¿cuáles son más entretenidas para ti? ¿Por qué?

Hacer cooperativos en ciencias es lo que le hace falta a las clases de lengua.

12. ¿Qué aspectos positivos de las clases de ciencias llevarías a las clases de gramática y qué aspectos positivos de las clases de gramática llevarías a las clases de ciencias?

Cooperativos y cosas más grupales.

CÓDIGO: 5B

1. ¿Qué opinión te merece la investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna en la que has participado? ¿La encuentras útil?

Me ha parecido una experiencia nueva, pero no muy útil realmente.

2. ¿Habías participado anteriormente en alguna similar?

No.

3. ¿Te ha gustado participar? ¿Por qué?

No mucho, ha sido poco dinámico.

4. En cuanto a las actividades sobre las oraciones de relativo, ¿te dejaste alguna sin contestar? ¿Por qué?

Sí, porque el ordenador no me funcionaba y se me borró todo.

5. ¿Alguna vez tus profesores de Lengua te han pedido opinión sobre la metodología de enseñanza que han aplicado en sus clases? ¿Y sobre los contenidos? ¿Y sobre las actividades? ¿Y los profesores de otras asignaturas?

No, nunca me han preguntado que pensaba sobre tal. Es más, intenté dar una opinión en 3º ESO y me fue rechazado.

6. ¿Te gusta/gustaría que los profesores tengan/tuvieran en cuenta tu opinión y la de tus compañeros?

Sí, porque hay veces que he dicho a solas a un profesor mi opinión o que no me parecía muy dinámica la clase y me respondían como si una niña les estuviera diciendo cómo hacer su trabajo y yo simplemente quería ayudar a que mejoraran las clases.

7. ¿Has echado algo en falta en las clases de gramática para estar más motivado? ¿Qué?

Realmente en las de gramática me lo paso genial. Pero en las de literatura creo que les falta energía y motivación.

8. ¿Se te ocurre alguna actividad distinta para las clases de gramática que pueda resultar más motivadora para ti y tus compañeros?

Haría más actividades de grupo y lo que hizo ____ de con trozos de papel que hiciéramos una frase y la explicáramos por partes añadiendo cierta teoría.

9. ¿Consideras que vas a finalizar la ESO con un perfecto dominio en la gramática de tu lengua? ¿Por qué?

Perfecto no creo, pero bastante bueno sí.

10. Háblame ahora de la opinión de tus padres sobre aprender gramática. ¿En casa le dan importancia a la asignatura de Lengua? Si alguna vez has suspendido esta materia, ¿cómo se lo han tomado? ¿Qué te han dicho?

En mi casa creen que es realmente importante, pero somos más de ciencias. Sí, solo una vez me quedó, con ____. La verdad es que jamás había suspendido y yo era de sobresalientes y se cabrearon muchísimo, pero este año al verme con sobresaliente en Lengua me dijeron que no todo era mi culpa.

11. Comparemos las clases de gramática con las de ciencias, ¿cuáles son más entretenidas para ti? ¿Por qué?

Muchísimo más las de ciencias, pero porque me encantan. A nivel de enseñanza diría que están muy igualadas.

12. ¿Qué aspectos positivos de las clases de ciencias llevarías a las clases de gramática y qué aspectos positivos de las clases de gramática llevarías a las clases de ciencias?

De ciencias a letras:

- Utilizar el proyector
- Cooperativo

De letras a ciencias:

- La repetición de ejercicios y apoyo por parte de la profesora en nuestra capacidad.

CÓDIGO: 6B

1. ¿Qué opinión te merece la investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna en la que has participado? ¿La encuentras útil?

Sí, creo que es bueno ya que con esto se pueden mejorar las cosas que veamos peor. Sí, la encuentro útil en el aspecto de que desde el punto de vista del profesor se puede saber más del alumno.

2. ¿Habías participado anteriormente en alguna similar?

No, en ninguna.

3. ¿Te ha gustado participar? ¿Por qué?

Sí, me ha parecido entretenido.

4. En cuanto a las actividades sobre las oraciones de relativo, ¿te dejaste alguna sin contestar? ¿Por qué?

Sí, porque algunas preguntas y algunas frases me resultaban algo complicadas de entender.

5. ¿Alguna vez tus profesores de Lengua te han pedido opinión sobre la metodología de enseñanza que han aplicado en sus clases? ¿Y sobre los contenidos? ¿Y sobre las actividades? ¿Y los profesores de otras asignaturas?

No, nunca. No, pero porque creo que como ese contenido lo tienen ya visto simplemente cada año lo vuelven a dar sin importar si al alumno le resulta fácil o difícil.

6. ¿Te gusta/gustaría que los profesores tengan/tuvieran en cuenta tu opinión y la de tus compañeros?

Sí, porque a nosotros, los alumnos, nos resultarían las clases más amenas y fáciles de entender.

7. ¿Has echado algo en falta en las clases de gramática para estar más motivado? ¿Qué?

Sí, a lo mejor los profesores deberían haber estado más implicados con los alumnos.

8. ¿Se te ocurre alguna actividad distinta para las clases de gramática que pueda resultar más motivadora para ti y tus compañeros?

Realizar las clases en ocasiones con juegos e ir variando.

9. ¿Consideras que vas a finalizar la ESO con un perfecto dominio en la gramática de tu lengua? ¿Por qué?

Considero que sí. Por una parte creo que sí, pero aún hay cosas que me quedan por aprender.

10. Háblame ahora de la opinión de tus padres sobre aprender gramática. ¿En casa le dan importancia a la asignatura de Lengua? Si alguna vez has suspendido esta materia, ¿cómo se lo han tomado? ¿Qué te han dicho?

Sí, la consideran bastante importante para la vida y el aprendizaje.

11. Comparemos las clases de gramática con las de ciencias, ¿cuáles son más entretenidas para ti? ¿Por qué?

A mí es que me gusta mucho más la ciencia ya que son cosas de la vida y nuestro cuerpo.

12. ¿Qué aspectos positivos de las clases de ciencias llevarías a las clases de gramática y qué aspectos positivos de las clases de gramática llevarías a las clases de ciencias?

Las clases más dinámicas y en cooperativo.

CÓDIGO: 7B

1. ¿Qué opinión te merece la investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna en la que has participado? ¿La encuentras útil?

Me parece bien, por el trabajo que tiene y le animo a que siga así. La encuentro muy útil.

2. ¿Habías participado anteriormente en alguna similar?

No.

3. ¿Te ha gustado participar? ¿Por qué?

Sí, porque hemos perdido algunas horas de clase y aparte porque quería participar y me interesaba.

4. En cuanto a las actividades sobre las oraciones de relativo, ¿te dejaste alguna sin contestar? ¿Por qué?

Creo que sí. No me acuerdo bien.

5. ¿Alguna vez tus profesores de Lengua te han pedido opinión sobre la metodología de enseñanza que han aplicado en sus clases? ¿Y sobre los contenidos? ¿Y sobre las actividades? ¿Y los profesores de otras asignaturas?

Sí. Sí. Sí. También.

6. ¿Te gusta/gustaría que los profesores tengan/tuvieran en cuenta tu opinión y la de tus compañeros?

Sí, porque seguramente así aprobaría más gente.

7. ¿Has echado algo en falta en las clases de gramática para estar más motivado? ¿Qué?

No.

8. ¿Se te ocurre alguna actividad distinta para las clases de gramática que pueda resultar más motivadora para ti y tus compañeros?

De momento no.

9. ¿Consideras que vas a finalizar la ESO con un perfecto dominio en la gramática de tu lengua? ¿Por qué?

No, porque no me gusta y no la voy a usar en la vida.

10. Háblame ahora de la opinión de tus padres sobre aprender gramática. ¿En casa le dan importancia a la asignatura de Lengua? Si alguna vez has suspendido esta materia, ¿cómo se lo han tomado? ¿Qué te han dicho?

Sí y mucho, pero no sirve para nada. Se lo toman siempre igual y me dicen que estudie.

11. Comparemos las clases de gramática con las de ciencias, ¿cuáles son más entretenidas para ti? ¿Por qué?

Las de ciencias porque hacemos juegos y son más dinámicas.

12. ¿Qué aspectos positivos de las clases de ciencias llevarías a las clases de gramática y qué aspectos positivos de las clases de gramática llevarías a las clases de ciencias?

Los juegos a la clase de Lengua.

CÓDIGO: 8B

1. ¿Qué opinión te merece la investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna en la que has participado? ¿La encuentras útil?

Pues es útil para saber lo que aprendemos en esta materia, pero es una manera de mejorar la manera de enseñar lengua.

2. ¿Habías participado anteriormente en alguna similar?

No.

3. ¿Te ha gustado participar? ¿Por qué?

Sí, porque ha estado curioso la manera de investigar la gramática.

4. En cuanto a las actividades sobre las oraciones de relativo, ¿te dejaste alguna sin contestar? ¿Por qué?

Sí, porque no las entendía bien.

5. ¿Alguna vez tus profesores de Lengua te han pedido opinión sobre la metodología de enseñanza que han aplicado en sus clases? ¿Y sobre los contenidos? ¿Y sobre las actividades? ¿Y los profesores de otras asignaturas?

Sí, no, no, sí.

6. ¿Te gusta/gustaría que los profesores tengan/tuvieran en cuenta tu opinión y la de tus compañeros?

Sí, porque así sabrían lo que pensamos y así nos podrían ayudar.

7. ¿Has echado algo en falta en las clases de gramática para estar más motivado? ¿Qué?

No.

8. ¿Se te ocurre alguna actividad distinta para las clases de gramática que pueda resultar más motivadora para ti y tus compañeros?

No.

9. ¿Consideras que vas a finalizar la ESO con un perfecto dominio en la gramática de tu lengua? ¿Por qué?

No, porque yo tengo dificultad de que me resulta muy complicada.

10. Háblame ahora de la opinión de tus padres sobre aprender gramática. ¿En casa le dan importancia a la asignatura de Lengua? Si alguna vez has suspendido esta materia, ¿cómo se lo han tomado? ¿Qué te han dicho?

La ven importante porque es cultura general. Mal, me dijeron que tenía que mejorar.

11. Comparemos las clases de gramática con las de ciencias, ¿cuáles son más entretenidas para ti? ¿Por qué?

Para mí ciencias, las veo más lógicas.

12. ¿Qué aspectos positivos de las clases de ciencias llevarías a las clases de gramática y qué aspectos positivos de las clases de gramática llevarías a las clases de ciencias?

Yo, como las veo muy lógicas, las de ciencias, pero la gramática no.

CÓDIGO: 10B

1. ¿Qué opinión te merece la investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna en la que has participado? ¿La encuentras útil?

Creo que es interesante que una profesora se preocupe de la forma que tienen los alumnos de estudiar su materia e intentar mejorar su enseñanza y facilitársela.

2. ¿Habías participado anteriormente en alguna similar?

No.

3. ¿Te ha gustado participar? ¿Por qué?

Sí, porque no me ha costado trabajo ayudar a que termines la investigación.

4. En cuanto a las actividades sobre las oraciones de relativo, ¿te dejaste alguna sin contestar? ¿Por qué?

No.

5. ¿Alguna vez tus profesores de Lengua te han pedido opinión sobre la metodología de enseñanza que han aplicado en sus clases? ¿Y sobre los contenidos? ¿Y sobre las actividades? ¿Y los profesores de otras asignaturas?

No, creo que el único profesor ha sido el de Biología que en todo momento intenta facilitarnos la enseñanza y el aprendizaje.

6. ¿Te gusta/gustaría que los profesores tengan/tuvieran en cuenta tu opinión y la de tus compañeros?

Sí, creo que se haría más fácil para nosotros el comprender la materia.

7. ¿Has echado algo en falta en las clases de gramática para estar más motivado? ¿Qué?

Que en 3º de la ESO no me hubiese dado ___, eso me desmotivó de la asignatura totalmente.

8. ¿Se te ocurre alguna actividad distinta para las clases de gramática que pueda resultar más motivadora para ti y tus compañeros?

Hacerlo más dinámico todo.

9. ¿Consideras que vas a finalizar la ESO con un perfecto dominio en la gramática de tu lengua? ¿Por qué?

Sí, me gusta la profesora y su forma de enseñar.

10. Háblame ahora de la opinión de tus padres sobre aprender gramática. ¿En casa le dan importancia a la asignatura de Lengua? Si alguna vez has suspendido esta materia, ¿cómo se lo han tomado? ¿Qué te han dicho?

Sí le dan importancia.

Nunca he suspendido.

11. Comparemos las clases de gramática con las de ciencias, ¿cuáles son más entretenidas para ti? ¿Por qué?

Yo creo que eso depende de lo que te guste, aunque yo soy de ciencias y la lengua y la literatura me gustan mucho.

12. ¿Qué aspectos positivos de las clases de ciencias llevarías a las clases de gramática y qué aspectos positivos de las clases de gramática llevarías a las clases de ciencias?

Cada uno por su gusto, cada materia tiene su contenido y puede gustar más o menos.

CÓDIGO: 11B

1. ¿Qué opinión te merece la investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna en la que has participado? ¿La encuentras útil?

Me ha parecido entretenido, aunque no le he encontrado utilidad.

2. ¿Habías participado anteriormente en alguna similar?

No.

3. ¿Te ha gustado participar? ¿Por qué?

Sí, ya que hemos perdido tiempo de clase contestando a diversas preguntas.

4. En cuanto a las actividades sobre las oraciones de relativo, ¿te dejaste alguna sin contestar? ¿Por qué?

No.

5. ¿Alguna vez tus profesores de Lengua te han pedido opinión sobre la metodología de enseñanza que han aplicado en sus clases? ¿Y sobre los contenidos? ¿Y sobre las actividades? ¿Y los profesores de otras asignaturas?

____ sí, en todo, es la mejor profesora de Lengua que he tenido.

6. ¿Te gusta/gustaría que los profesores tengan/tuvieran en cuenta tu opinión y la de tus compañeros?

Sí, porque así mejoraría el método.

7. ¿Has echado algo en falta en las clases de gramática para estar más motivado? ¿Qué?

No.

8. ¿Se te ocurre alguna actividad distinta para las clases de gramática que pueda resultar más motivadora para ti y tus compañeros?

No.

9. ¿Consideras que vas a finalizar la ESO con un perfecto dominio en la gramática de tu lengua? ¿Por qué?

No, ya que en 3º no se trabajó bien.

10. Háblame ahora de la opinión de tus padres sobre aprender gramática. ¿En casa le dan importancia a la asignatura de Lengua? Si alguna vez has suspendido esta materia, ¿cómo se lo han tomado? ¿Qué te han dicho?

Sí, mal, que mejore en lo que he fallado.

11. Comparemos las clases de gramática con las de ciencias, ¿cuáles son más entretenidas para ti? ¿Por qué?

Ciencias.

12. ¿Qué aspectos positivos de las clases de ciencias llevarías a las clases de gramática y qué aspectos positivos de las clases de gramática llevarías a las clases de ciencias?

A las clases de gramática llevaría la dinámica.

CÓDIGO: 12B

1. ¿Qué opinión te merece la investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna en la que has participado? ¿La encuentras útil?

La verdad es que me ha resultado una experiencia positiva por tratar de buscar otra forma más dinámica para la enseñanza de la sintaxis, pero a mí me ha resultado un poco más complicado de comprender, pero lo veo buena iniciativa.

2. ¿Habías participado anteriormente en alguna similar?

No, nunca había participado.

3. ¿Te ha gustado participar? ¿Por qué?

Sí, porque nunca había visto a alguien esforzarse tanto por que los alumnos comprendan y no memoricen.

4. En cuanto a las actividades sobre las oraciones de relativo, ¿te dejaste alguna sin contestar? ¿Por qué?

Sí, porque eran muy de pararse a pensar y llega un momento en el que te agobias.

5. ¿Alguna vez tus profesores de Lengua te han pedido opinión sobre la metodología de enseñanza que han aplicado en sus clases? ¿Y sobre los contenidos? ¿Y sobre las actividades? ¿Y los profesores de otras asignaturas?

No, nunca. Tampoco. No. Tampoco.

6. ¿Te gusta/gustaría que los profesores tengan/tuvieran en cuenta tu opinión y la de tus compañeros?

Sí, porque sería todo mucho más fácil de entender.

7. ¿Has echado algo en falta en las clases de gramática para estar más motivado? ¿Qué?

Un poco más de innovación, y no tener que estar todo el día corrigiendo oraciones en la pizarra.

8. ¿Se te ocurre alguna actividad distinta para las clases de gramática que pueda resultar más motivadora para ti y tus compañeros?

La verdad es que no, pero se podría hacer un juego.

9. ¿Consideras que vas a finalizar la ESO con un perfecto dominio en la gramática de tu lengua? ¿Por qué?

No, porque sinceramente ahora se memoriza más que se aprende.

10. Háblame ahora de la opinión de tus padres sobre aprender gramática. ¿En casa le dan importancia a la asignatura de Lengua? Si alguna vez has suspendido esta materia, ¿cómo se lo han tomado? ¿Qué te han dicho?

Pues la verdad, no se lo he preguntado a mis padres. Las pocas veces que he suspendido, se lo han tomado mal y me han dicho que estudiara.

11. Comparemos las clases de gramática con las de ciencias, ¿cuáles son más entretenidas para ti? ¿Por qué?

Ninguna de las dos, me cuesta mucho estar atendiendo todo el rato. Llega un momento en el que desconecto.

12. ¿Qué aspectos positivos de las clases de ciencias llevarías a las clases de gramática y qué aspectos positivos de las clases de gramática llevarías a las clases de ciencias?

No lo sé.

CÓDIGO: 13B

1. ¿Qué opinión te merece la investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna en la que has participado? ¿La encuentras útil?

Pues sí, ya que me ha servido para saber si sabía hacer frases.

2. ¿Habías participado anteriormente en alguna similar?

No.

3. ¿Te ha gustado participar? ¿Por qué?

Sí, mejor que dar clase, aparte no han sido nada aburridas las preguntas.

4. En cuanto a las actividades sobre las oraciones de relativo, ¿te dejaste alguna sin contestar? ¿Por qué?

Sí, muy difíciles.

5. ¿Alguna vez tus profesores de Lengua te han pedido opinión sobre la metodología de enseñanza que han aplicado en sus clases? ¿Y sobre los contenidos? ¿Y sobre las actividades? ¿Y los profesores de otras asignaturas?

No, no, no, no.

6. ¿Te gusta/gustaría que los profesores tengan/tuvieran en cuenta tu opinión y la de tus compañeros?

No, no me importa mucho.

7. ¿Has echado algo en falta en las clases de gramática para estar más motivado? ¿Qué?

No he echado nada en falta.

8. ¿Se te ocurre alguna actividad distinta para las clases de gramática que pueda resultar más motivadora para ti y tus compañeros?

Pues no, son deberes, no motivan.

9. ¿Consideras que vas a finalizar la ESO con un perfecto dominio en la gramática de tu lengua? ¿Por qué?

Sí, porque la profe actual sabe enseñar.

10. Háblame ahora de la opinión de tus padres sobre aprender gramática. ¿En casa le dan importancia a la asignatura de Lengua? Si alguna vez has suspendido esta materia, ¿cómo se lo han tomado? ¿Qué te han dicho?

Sí, muy mal. Me han dicho que debería estudiar más.

11. Comparemos las clases de gramática con las de ciencias, ¿cuáles son más entretenidas para ti? ¿Por qué?

Ciencias, hay más que hacer.

12. ¿Qué aspectos positivos de las clases de ciencias llevarías a las clases de gramática y qué aspectos positivos de las clases de gramática llevarías a las clases de ciencias?

Las clases de ciencias son de ciencias y las de gramática, de gramática.

CÓDIGO: 14B

1. ¿Qué opinión te merece la investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna en la que has participado? ¿La encuentras útil?

Opino que ha sido muy entretenida la investigación. Creo que es algo necesario ya que si los métodos avanzan, las clases también deben avanzar, por lo que la he visto muy útil.

2. ¿Habías participado anteriormente en alguna similar?

No.

3. ¿Te ha gustado participar? ¿Por qué?

Sí, ya que me ha gustado repasar mis conocimientos de gramática al mismo tiempo que he ayudado a la investigación.

4. En cuanto a las actividades sobre las oraciones de relativo, ¿te dejaste alguna sin contestar? ¿Por qué?

Sí, porque el tiempo estaba justo y algunas oraciones requerían mucho tiempo.

5. ¿Alguna vez tus profesores de Lengua te han pedido opinión sobre la metodología de enseñanza que han aplicado en sus clases? ¿Y sobre los contenidos? ¿Y sobre las actividades? ¿Y los profesores de otras asignaturas?

Alguna vez sí, sobre los contenidos nunca y sobre las actividades sí. En otras asignaturas han pedido mi opinión sobre todo.

6. ¿Te gusta/gustaría que los profesores tengan/tuvieran en cuenta tu opinión y la de tus compañeros?

Sí, ya que, al fin y al cabo, los que aprendemos somos nosotros y es necesario aplicar métodos de enseñanza personalizados a cada promoción.

7. ¿Has echado algo en falta en las clases de gramática para estar más motivado? ¿Qué?

Sí, me ha faltado originalidad ya que, en muchas ocasiones, la monotonía de la pizarra provocaba en algunas ocasiones aburrimiento generalizado.

8. ¿Se te ocurre alguna actividad distinta para las clases de gramática que pueda resultar más motivadora para ti y tus compañeros?

Que se utilicen más medios tecnológicos para el desarrollo de las clases y utilizar, por ejemplo, videos didácticos.

9. ¿Consideras que vas a finalizar la ESO con un perfecto dominio en la gramática de tu lengua? ¿Por qué?

Sí, ya que en próximos años espero que mis profesores me ofrezcan conocimientos más extendidos sobre la gramática.

10. Háblame ahora de la opinión de tus padres sobre aprender gramática. ¿En casa le dan importancia a la asignatura de Lengua? Si alguna vez has suspendido esta materia, ¿cómo se lo han tomado? ¿Qué te han dicho?

Sí, nunca he suspendido la asignatura, pero lo ven esencial y básico.

11. Comparemos las clases de gramática con las de ciencias, ¿cuáles son más entretenidas para ti? ¿Por qué?

Las de ciencias porque me interesan más y utilizan métodos más didácticos y dinámicos.

12. ¿Qué aspectos positivos de las clases de ciencias llevarías a las clases de gramática y qué aspectos positivos de las clases de gramática llevarías a las clases de ciencias?

De la clase de ciencias me llevaría los métodos dinámicos (proyectos, tecnología) a la clase de gramática.

De la clase de gramática me llevaría la gran cantidad de ejemplos.

CÓDIGO: 16B

1. ¿Qué opinión te merece la investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna en la que has participado? ¿La encuentras útil?

Me ha parecido bien, pero la veo útil solo para la investigadora.

2. ¿Habías participado anteriormente en alguna similar?

No.

3. ¿Te ha gustado participar? ¿Por qué?

Sí, porque hemos perdido clase y nos han dado una piruleta.

4. En cuanto a las actividades sobre las oraciones de relativo, ¿te dejaste alguna sin contestar? ¿Por qué?

No me acuerdo.

5. ¿Alguna vez tus profesores de Lengua te han pedido opinión sobre la metodología de enseñanza que han aplicado en sus clases? ¿Y sobre los contenidos? ¿Y sobre las actividades? ¿Y los profesores de otras asignaturas?

No, no, no, sí.

6. ¿Te gusta/gustaría que los profesores tengan/tuvieran en cuenta tu opinión y la de tus compañeros?

Sí, porque las clases serían más como quieren los alumnos y se harían más amenas.

7. ¿Has echado algo en falta en las clases de gramática para estar más motivado? ¿Qué?

No.

8. ¿Se te ocurre alguna actividad distinta para las clases de gramática que pueda resultar más motivadora para ti y tus compañeros?

No.

9. ¿Consideras que vas a finalizar la ESO con un perfecto dominio en la gramática de tu lengua? ¿Por qué?

Sí, porque en 3º ESO tuve un profesor particular que me ayudó.

10. Háblame ahora de la opinión de tus padres sobre aprender gramática. ¿En casa le dan importancia a la asignatura de Lengua? Si alguna vez has suspendido esta materia, ¿cómo se lo han tomado? ¿Qué te han dicho?

Dicen que no sirve de mucho ya que no tiene muchas salidas. Me han puesto un profesor, pero dijeron que era por culpa del profesor.

11. Comparemos las clases de gramática con las de ciencias, ¿cuáles son más entretenidas para ti? ¿Por qué?

Son iguales.

12. ¿Qué aspectos positivos de las clases de ciencias llevarías a las clases de gramática y qué aspectos positivos de las clases de gramática llevarías a las clases de ciencias?

De matemáticas cogería la utilidad.

De gramática no se me ocurre nada.

CÓDIGO: 17B

1. ¿Qué opinión te merece la investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna en la que has participado? ¿La encuentras útil?

Sinceramente a mi parecer es un poco inútil, pero realmente no lo sé y tal vez ayude a mejorar las clases o eso espero.

2. ¿Habías participado anteriormente en alguna similar?

No.

3. ¿Te ha gustado participar? ¿Por qué?

Sí y no, sí porque hemos perdido clase y no porque los ejercicios eran muy pesados y difíciles.

4. En cuanto a las actividades sobre las oraciones de relativo, ¿te dejaste alguna sin contestar? ¿Por qué?

Sí, porque eran difíciles y además eran muchos y no me dio tiempo.

5. ¿Alguna vez tus profesores de Lengua te han pedido opinión sobre la metodología de enseñanza que han aplicado en sus clases? ¿Y sobre los contenidos? ¿Y sobre las actividades? ¿Y los profesores de otras asignaturas?

No.

6. ¿Te gusta/gustaría que los profesores tengan/tuvieran en cuenta tu opinión y la de tus compañeros?

Sí, porque aunque sean ellos los que enseñan, somos nosotros los que decimos si nos gusta la forma de dar clase y con cuál aprendemos mejor.

7. ¿Has echado algo en falta en las clases de gramática para estar más motivado? ¿Qué?

No, es muy difícil estar motivado en algo que no te gusta en absoluto.

8. ¿Se te ocurre alguna actividad distinta para las clases de gramática que pueda resultar más motivadora para ti y tus compañeros?

No.

9. ¿Consideras que vas a finalizar la ESO con un perfecto dominio en la gramática de tu lengua? ¿Por qué?

No, es muy difícil tener un dominio perfecto, pero la ESO no ayuda al dominio, solo se hacen cosas inútiles.

10. Háblame ahora de la opinión de tus padres sobre aprender gramática. ¿En casa le dan importancia a la asignatura de Lengua? Si alguna vez has suspendido esta materia, ¿cómo se lo han tomado? ¿Qué te han dicho?

Les da un poco igual, no lo consideran importante, pero quieren que saque buena nota.

11. Comparemos las clases de gramática con las de ciencias, ¿cuáles son más entretenidas para ti? ¿Por qué?

Las de ciencias sin ninguna duda, porque lo que enseñan en ciencias es mucho más interesante y útil que analizar sintácticamente que es totalmente inútil y la literatura que no es interesante.

12. ¿Qué aspectos positivos de las clases de ciencias llevarías a las clases de gramática y qué aspectos positivos de las clases de gramática llevarías a las clases de ciencias?

El trabajo cooperativo.

CÓDIGO: 18B

1. ¿Qué opinión te merece la investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna en la que has participado? ¿La encuentras útil?

Me ha gustado, pero a veces no me quedaba claro lo que pedía.

2. ¿Habías participado anteriormente en alguna similar?

No, nunca.

3. ¿Te ha gustado participar? ¿Por qué?

Sí, porque está bien ayudar en la formación profesional de una profesora y a la vez ha sido grato y didáctico.

4. En cuanto a las actividades sobre las oraciones de relativo, ¿te dejaste alguna sin contestar? ¿Por qué?

Sí, porque a veces el enunciado no me quedaba claro y también fue por el tiempo del que disponíamos.

5. ¿Alguna vez tus profesores de Lengua te han pedido opinión sobre la metodología de enseñanza que han aplicado en sus clases? ¿Y sobre los contenidos? ¿Y sobre las actividades? ¿Y los profesores de otras asignaturas?

En el caso de Lengua, no recuerdo que hayan pedido opinión en cuanto al contenido. Lo que sí recuerdo es la opinión pero por parte del alumno.

6. ¿Te gusta/gustaría que los profesores tengan/tuvieran en cuenta tu opinión y la de tus compañeros?

En parte, estoy a favor de que los alumnos critiquen y den su opinión, pero también no es bueno "suavizar" la materia a nuestro gusto y ser menos estricto.

7. ¿Has echado algo en falta en las clases de gramática para estar más motivado? ¿Qué?

En el caso de este curso, me gustaría que la profesora sea más dura y estricta.

8. ¿Se te ocurre alguna actividad distinta para las clases de gramática que pueda resultar más motivadora para ti y tus compañeros?

En cuanto a la parte de literatura, me gustaría hacer una salida escolar a algún teatro o pueblo cultural, para aprender más historia sobre personajes célebres en la literatura española.

9. ¿Consideras que vas a finalizar la ESO con un perfecto dominio en la gramática de tu lengua? ¿Por qué?

No, creo que falta base en cuanto a la sintaxis y me gustaría que saliéramos más a la pizarra.

10. Háblame ahora de la opinión de tus padres sobre aprender gramática. ¿En casa le dan importancia a la asignatura de Lengua? Si alguna vez has suspendido esta materia, ¿cómo se lo han tomado? ¿Qué te han dicho?

Cuando he suspendido (este curso) se han enfadado bastante y sí, le dan importancia a esta materia.

11. Comparemos las clases de gramática con las de ciencias, ¿cuáles son más entretenidas para ti? ¿Por qué?

Depende, la cultura y la literatura me encantan.

12. ¿Qué aspectos positivos de las clases de ciencias llevarías a las clases de gramática y qué aspectos positivos de las clases de gramática llevarías a las clases de ciencias?

Que las clases de ciencias son más amenas y didácticas.

CÓDIGO: 19B

1. ¿Qué opinión te merece la investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna en la que has participado? ¿La encuentras útil?

Está bien, pero creo que nos ha ocupado mucho tiempo.

2. ¿Habías participado anteriormente en alguna similar?

No.

3. ¿Te ha gustado participar? ¿Por qué?

Por un lado sí porque estaba bien lo que se hacía, pero por otro no porque nos llevamos mucho tiempo con ello y ya cansaba.

4. En cuanto a las actividades sobre las oraciones de relativo, ¿te dejaste alguna sin contestar? ¿Por qué?

Sí.

5. ¿Alguna vez tus profesores de Lengua te han pedido opinión sobre la metodología de enseñanza que han aplicado en sus clases? ¿Y sobre los contenidos? ¿Y sobre las actividades? ¿Y los profesores de otras asignaturas?

No, siempre se hacía a su manera. Pero en otras materias se pide mucho nuestra opinión.

6. ¿Te gusta/gustaría que los profesores tengan/tuvieran en cuenta tu opinión y la de tus compañeros?

Sí, porque a veces los profesores pueden explicar mal.

7. ¿Has echado algo en falta en las clases de gramática para estar más motivado? ¿Qué?

No.

8. ¿Se te ocurre alguna actividad distinta para las clases de gramática que pueda resultar más motivadora para ti y tus compañeros?

No.

9. ¿Consideras que vas a finalizar la ESO con un perfecto dominio en la gramática de tu lengua? ¿Por qué?

En algunas cosas como controlar faltas de ortografía sí, pero en analizar frases a la perfección opino que no.

10. Háblame ahora de la opinión de tus padres sobre aprender gramática. ¿En casa le dan importancia a la asignatura de Lengua? Si alguna vez has suspendido esta materia, ¿cómo se lo han tomado? ¿Qué te han dicho?

Cuando suspendo alguna asignatura me ponen profesor particular, me castigan quitándome algo (el móvil normalmente). A ellos les interesa que aprenda.

11. Comparemos las clases de gramática con las de ciencias, ¿cuáles son más entretenidas para ti? ¿Por qué?

Las ciencias me molan más porque la gramática no me gusta.

12. ¿Qué aspectos positivos de las clases de ciencias llevarías a las clases de gramática y qué aspectos positivos de las clases de gramática llevarías a las clases de ciencias?

No se me ocurre nada.

CÓDIGO: 20B

1. ¿Qué opinión te merece la investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna en la que has participado? ¿La encuentras útil?

Útil es, solo que no va a cambiar nada.

2. ¿Habías participado anteriormente en alguna similar?

No.

3. ¿Te ha gustado participar? ¿Por qué?

Sí, para decir lo que pienso.

4. En cuanto a las actividades sobre las oraciones de relativo, ¿te dejaste alguna sin contestar? ¿Por qué?

Sí, no lo hice, estaba muy pegado con las actividades de la clase en la que lo hizo y no lo pude hacer.

5. ¿Alguna vez tus profesores de Lengua te han pedido opinión sobre la metodología de enseñanza que han aplicado en sus clases? ¿Y sobre los contenidos? ¿Y sobre las actividades? ¿Y los profesores de otras asignaturas?

Los de Lengua nunca, pero en Biología por ejemplo sí.

6. ¿Te gusta/gustaría que los profesores tengan/tuvieran en cuenta tu opinión y la de tus compañeros?

Sí, porque no lo hacen.

7. ¿Has echado algo en falta en las clases de gramática para estar más motivado? ¿Qué?

Sí, pues en general que los profesores estén con los que más lo necesitan.

8. ¿Se te ocurre alguna actividad distinta para las clases de gramática que pueda resultar más motivadora para ti y tus compañeros?

No.

9. ¿Consideras que vas a finalizar la ESO con un perfecto dominio en la gramática de tu lengua? ¿Por qué?

Sí, ya después de tantos años sí.

10. Háblame ahora de la opinión de tus padres sobre aprender gramática. ¿En casa le dan importancia a la asignatura de Lengua? Si alguna vez has suspendido esta materia, ¿cómo se lo han tomado? ¿Qué te han dicho?

Dicen que en general todo es útil, y obviamente le dan importancia a la lengua.

11. Comparemos las clases de gramática con las de ciencias, ¿cuáles son más entretenidas para ti? ¿Por qué?

Ciencias, me gustan más.

12. ¿Qué aspectos positivos de las clases de ciencias llevarías a las clases de gramática y qué aspectos positivos de las clases de gramática llevarías a las clases de ciencias?

Todo es útil a su manera.

CÓDIGO: 22B

1. ¿Qué opinión te merece la investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna en la que has participado? ¿La encuentras útil?

Me parece una forma nueva de explicar la materia y más dinámica. Yo pienso que para aprender gramática tiene que haber interés en los alumnos y es una buena forma de conseguirlo.

2. ¿Habías participado anteriormente en alguna similar?

No, no había participado.

3. ¿Te ha gustado participar? ¿Por qué?

Sí, para saber distintas formas de enseñar la materia y para refrescar un poco la gramática.

4. En cuanto a las actividades sobre las oraciones de relativo, ¿te dejaste alguna sin contestar? ¿Por qué?

Sí, porque no me acordaba de lo que era o no lo sabía.

5. ¿Alguna vez tus profesores de Lengua te han pedido opinión sobre la metodología de enseñanza que han aplicado en sus clases? ¿Y sobre los contenidos? ¿Y sobre las actividades? ¿Y los profesores de otras asignaturas?

No, nunca nos han pedido opinión, al menos a mí. Será porque llevan toda su vida explicando así.

6. ¿Te gusta/gustaría que los profesores tengan/tuvieran en cuenta tu opinión y la de tus compañeros?

Sí, ya que a los que nos están enseñando su materia es a nosotros y creo que tenemos derecho a una explicación que nos guste a todos.

7. ¿Has echado algo en falta en las clases de gramática para estar más motivado? ¿Qué?

Sí, que los profesores deberían haber tenido en cuenta nuestra opinión.

8. ¿Se te ocurre alguna actividad distinta para las clases de gramática que pueda resultar más motivadora para ti y tus compañeros?

Sí, realizar juegos más dinámicos y hacer alguna excursión.

9. ¿Consideras que vas a finalizar la ESO con un perfecto dominio en la gramática de tu lengua? ¿Por qué?

No, hay cosas que todavía no sé o no tengo claro.

10. Háblame ahora de la opinión de tus padres sobre aprender gramática. ¿En casa le dan importancia a la asignatura de Lengua? Si alguna vez has suspendido esta materia, ¿cómo se lo han tomado? ¿Qué te han dicho?

Sí, ya que es importante tener buena lengua y más de tu idioma.

11. Comparemos las clases de gramática con las de ciencias, ¿cuáles son más entretenidas para ti? ¿Por qué?

Ciencias, creo que aprendemos más cosas de la vida aunque las de Lengua son más para cultura en general.

12. ¿Qué aspectos positivos de las clases de ciencias llevarías a las clases de gramática y qué aspectos positivos de las clases de gramática llevarías a las clases de ciencias?

De las de ciencias a las de gramática: cosas más dinámicas y divertidas y no tan extenso.

CÓDIGO: 23B

1. ¿Qué opinión te merece la investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna en la que has participado? ¿La encuentras útil?

Este año no porque casi todo yo lo sabía en los cursos anteriores, pero me ha sido útil lo que he aprendido.

2. ¿Habías participado anteriormente en alguna similar?

No.

3. ¿Te ha gustado participar? ¿Por qué?

No, porque no he encontrado divertida la actividad.

4. En cuanto a las actividades sobre las oraciones de relativo, ¿te dejaste alguna sin contestar? ¿Por qué?

No, lo sabía hacer todo más o menos.

5. ¿Alguna vez tus profesores de Lengua te han pedido opinión sobre la metodología de enseñanza que han aplicado en sus clases? ¿Y sobre los contenidos? ¿Y sobre las actividades? ¿Y los profesores de otras asignaturas?

No, tampoco, no y algunos sí lo han hecho.

6. ¿Te gusta/gustaría que los profesores tengan/tuvieran en cuenta tu opinión y la de tus compañeros?

Sí, porque nos sería más divertido aprender a nuestra manera la gramática.

7. ¿Has echado algo en falta en las clases de gramática para estar más motivado? ¿Qué?

No.

8. ¿Se te ocurre alguna actividad distinta para las clases de gramática que pueda resultar más motivadora para ti y tus compañeros?

No.

9. ¿Consideras que vas a finalizar la ESO con un perfecto dominio en la gramática de tu lengua? ¿Por qué?

No, porque aún me quedan bastantes cosas que no he aprendido.

10. Háblame ahora de la opinión de tus padres sobre aprender gramática. ¿En casa le dan importancia a la asignatura de Lengua? Si alguna vez has suspendido esta materia, ¿cómo se lo han tomado? ¿Qué te han dicho?

Sí y sí, se lo toman mal y me dijeron que me tenía que aplicar.

11. Comparemos las clases de gramática con las de ciencias, ¿cuáles son más entretenidas para ti? ¿Por qué?

Ciencias, porque tenemos más métodos para aprenderlo.

12. ¿Qué aspectos positivos de las clases de ciencias llevarías a las clases de gramática y qué aspectos positivos de las clases de gramática llevarías a las clases de ciencias?

No llevaría nada de ninguna a otra.

CÓDIGO: 24B

1. ¿Qué opinión te merece la investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna en la que has participado? ¿La encuentras útil?

Pienso que era necesaria ya que creo que hace falta un cambio en la manera de aprendizaje de la gramática.

2. ¿Habías participado anteriormente en alguna similar?

No había participado.

3. ¿Te ha gustado participar? ¿Por qué?

Sí, porque tiene buen fin y espero que se consiga gracias a esto.

4. En cuanto a las actividades sobre las oraciones de relativo, ¿te dejaste alguna sin contestar? ¿Por qué?

Sí, porque en una hora no hubo tiempo y había alguna larga, por lo que no había excesivo ímpetu en hacerlas.

5. ¿Alguna vez tus profesores de Lengua te han pedido opinión sobre la metodología de enseñanza que han aplicado en sus clases? ¿Y sobre los contenidos? ¿Y sobre las actividades? ¿Y los profesores de otras asignaturas?

No, al menos que yo recuerde no.

6. ¿Te gusta/gustaría que los profesores tengan/tuvieran en cuenta tu opinión y la de tus compañeros?

Creo que la opinión de los alumnos con respecto a la manera de enseñanza y aprendizaje es de las más importantes ya que va dirigido a ellos y si no les gusta se sentirían muy desmotivados.

7. ¿Has echado algo en falta en las clases de gramática para estar más motivado? ¿Qué?

Sí, no sé el qué, pero algo falta ya que no me siento motivado y creo que la gran parte de mi clase se siente igual.

8. ¿Se te ocurre alguna actividad distinta para las clases de gramática que pueda resultar más motivadora para ti y tus compañeros?

Más motivadora no lo sé, pero aprovechar más las clases y no perder tanto tiempo para hacer las actividades en clase en vez de en casa, de esa manera más gente las haría, gran parte de mis compañeros no las hacen.

9. ¿Consideras que vas a finalizar la ESO con un perfecto dominio en la gramática de tu lengua? ¿Por qué?

No, como no me gusta mucho no me esfuerzo en ella, ya sé que está mal lo que hago, pero es así.

10. Háblame ahora de la opinión de tus padres sobre aprender gramática. ¿En casa le dan importancia a la asignatura de Lengua? Si alguna vez has suspendido esta materia, ¿cómo se lo han tomado? ¿Qué te han dicho?

Sí le dan importancia, yo casi siempre digo por qué no la quitan de obligatoria y me dicen que es necesario. No he suspendido nunca Lengua.

11. Comparemos las clases de gramática con las de ciencias, ¿cuáles son más entretenidas para ti? ¿Por qué?

Ciencias me gusta más, me motivan más y me parecen más interesantes.

12. ¿Qué aspectos positivos de las clases de ciencias llevarías a las clases de gramática y qué aspectos positivos de las clases de gramática llevarías a las clases de ciencias?

En mi opinión, no se pueden mezclar ya que son muy diferentes.

CÓDIGO: 26B

1. ¿Qué opinión te merece la investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna en la que has participado? ¿La encuentras útil?

Siempre es útil aprender, más aún cuando es tu lengua materna.

2. ¿Habías participado anteriormente en alguna similar?

No.

3. ¿Te ha gustado participar? ¿Por qué?

Ha sido interesante**.**

4. En cuanto a las actividades sobre las oraciones de relativo, ¿te dejaste alguna sin contestar? ¿Por qué?

Sí, porque no conocía la respuesta.

5. ¿Alguna vez tus profesores de Lengua te han pedido opinión sobre la metodología de enseñanza que han aplicado en sus clases? ¿Y sobre los contenidos? ¿Y sobre las actividades? ¿Y los profesores de otras asignaturas?

Sí.

6. ¿Te gusta/gustaría que los profesores tengan/tuvieran en cuenta tu opinión y la de tus compañeros?

Sí, la clase funciona mejor tomando en cuenta la opinión del alumnado.

7. ¿Has echado algo en falta en las clases de gramática para estar más motivado? ¿Qué?

No.

8. ¿Se te ocurre alguna actividad distinta para las clases de gramática que pueda resultar más motivadora para ti y tus compañeros?

No.

9. ¿Consideras que vas a finalizar la ESO con un perfecto dominio en la gramática de tu lengua? ¿Por qué?

No, soy nefasto en esta asignatura.

10. Háblame ahora de la opinión de tus padres sobre aprender gramática. ¿En casa le dan importancia a la asignatura de Lengua? Si alguna vez has suspendido esta materia, ¿cómo se lo han tomado? ¿Qué te han dicho?

Me han motivado para que me esforzara más en el futuro.

11. Comparemos las clases de gramática con las de ciencias, ¿cuáles son más entretenidas para ti? ¿Por qué?

Ciencias, me interesan más.

12. ¿Qué aspectos positivos de las clases de ciencias llevarías a las clases de gramática y qué aspectos positivos de las clases de gramática llevarías a las clases de ciencias?

No cambiaría nada.

CÓDIGO: 27B

1. ¿Qué opinión te merece la investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna en la que has participado? ¿La encuentras útil?

2. ¿Habías participado anteriormente en alguna similar?

No.

3. ¿Te ha gustado participar? ¿Por qué?

Sí, porque nunca habíamos realizado nada parecido y ha sido entretenido.

4. En cuanto a las actividades sobre las oraciones de relativo, ¿te dejaste alguna sin contestar? ¿Por qué?

Sí, porque no sabía hacerlas o me agobié porque las veía difíciles.

5. ¿Alguna vez tus profesores de Lengua te han pedido opinión sobre la metodología de enseñanza que han aplicado en sus clases? ¿Y sobre los contenidos? ¿Y sobre las actividades? ¿Y los profesores de otras asignaturas?

No, nunca, los profesores de otras asignaturas sí, como Biología, Sociales…

6. ¿Te gusta/gustaría que los profesores tengan/tuvieran en cuenta tu opinión y la de tus compañeros?

Sí, porque así las clases serían más entretenidas y aprenderíamos más.

7. ¿Has echado algo en falta en las clases de gramática para estar más motivado? ¿Qué?

Sí, que las clases fueran más didácticas y no solo copiar frases en la pizarra.

8. ¿Se te ocurre alguna actividad distinta para las clases de gramática que pueda resultar más motivadora para ti y tus compañeros?

Sí, juegos u otras actividades más entretenidas.

9. ¿Consideras que vas a finalizar la ESO con un perfecto dominio en la gramática de tu lengua? ¿Por qué?

No, porque desde mi punto de vista no nos la han enseñado bien, y no encuentro útil la sintaxis.

10. Háblame ahora de la opinión de tus padres sobre aprender gramática. ¿En casa le dan importancia a la asignatura de Lengua? Si alguna vez has suspendido esta materia, ¿cómo se lo han tomado? ¿Qué te han dicho?

No le dan tanta importancia como a otras asignaturas, he suspendido muchas veces y se lo han tomado bien. Que ya recuperaría.

11. Comparemos las clases de gramática con las de ciencias, ¿cuáles son más entretenidas para ti? ¿Por qué?

Ciencias, porque me gustan más y hacemos actividades más entretenidas, vemos vídeos.

12. ¿Qué aspectos positivos de las clases de ciencias llevarías a las clases de gramática y qué aspectos positivos de las clases de gramática llevarías a las clases de ciencias?

De ciencias a las de gramática, los vídeos y que cuando damos algo no hacemos solo ejercicios, y de gramática a las de ciencias nada porque no encuentro ningún aspecto positivo.

CÓDIGO: 2C

1. ¿Qué opinión te merece la investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna en la que has participado? ¿La encuentras útil?

Sí, porque sirve para darse cuenta de los errores que se están cometiendo a la hora de dar la gramática. Podrían mejorar algunos aspectos.

2. ¿Habías participado anteriormente en alguna similar?

No.

3. ¿Te ha gustado participar? ¿Por qué?

Sí, porque me ha servido para darme cuenta de ver mi nivel de sintaxis, si sabía hacer los ejercicios.

4. En cuanto a las actividades sobre las oraciones de relativo, ¿te dejaste alguna sin contestar? ¿Por qué?

Sí, sobre todo la última parte de preguntas porque no me dio tiempo.

5. ¿Alguna vez tus profesores de Lengua te han pedido opinión sobre la metodología de enseñanza que han aplicado en sus clases? ¿Y sobre los contenidos? ¿Y sobre las actividades? ¿Y los profesores de otras asignaturas?

No, pero profesores de otras asignaturas como de Biología sí (trabajar en clase con *Power Point*, trabajos cooperativos). Este profesor quiso saber si gustaba este tipo de actividades para emplearlas en otras clases.

6. ¿Te gusta/gustaría que los profesores tengan/tuvieran en cuenta tu opinión y la de tus compañeros?

En ocasiones sí porque a veces no nos gusta la forma de dar clase del profesor y debería escuchar las propuestas que hacemos; que hagamos más actividades para aprender más sintaxis.

7. ¿Has echado algo en falta en las clases de gramática para estar más motivado? ¿Qué?

No. No me gusta de por sí la gramática.

8. ¿Se te ocurre alguna actividad distinta para las clases de gramática que pueda resultar más motivadora para ti y tus compañeros?

No.

9. ¿Consideras que vas a finalizar la ESO con un perfecto dominio en la gramática de tu lengua? ¿Por qué?

Sí. A pesar de no gustarme, tomo interés porque servirá para mi futuro.

10. Háblame ahora de la opinión de tus padres sobre aprender gramática. ¿En casa le dan importancia a la asignatura de Lengua? Si alguna vez has suspendido esta materia, ¿cómo se lo han tomado? ¿Qué te han dicho?

Sí le dan importancia porque en 2º ESO me costó entender sintaxis y el año pasado suspendí, entonces ellos quieren que apruebe, no solo en esta materia, sino en todas. Con todo, consideran que Matemáticas, Biología y Física y Química son más importantes dado que es a lo que me voy a dedicar. El año pasado suspendí, pero no se enfadaron porque vieron que mostraba interés, entonces lo que hicieron fue hablar con el profesor porque no estaban de acuerdo con los suspensos.

11. Comparemos las clases de gramática con las de ciencias, ¿cuáles son más entretenidas para ti? ¿Por qué?

Las de ciencias porque me gustan muchísimo las ciencias y hacemos muchas actividades en cooperativo, especialmente en Biología.

12. ¿Qué aspectos positivos de las clases de ciencias llevarías a las clases de gramática y qué aspectos positivos de las clases de gramática llevarías a las clases de ciencias?

En las clases de gramática faltan los grupos en cooperativo. En las clases de ciencias no se me ocurre nada que falte ahora mismo.

CÓDIGO: 3C

1. ¿Qué opinión te merece la investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna en la que has participado? ¿La encuentras útil?

Sí, para ver qué cosas de la enseñanza de la gramática se pueden cambiar. Hay mucho que cambiar y así se puede encontrar el qué.

2. ¿Habías participado anteriormente en alguna similar?

No.

3. ¿Te ha gustado participar? ¿Por qué?

Sí, para ayudar a una persona que lo necesita como tú.

4. En cuanto a las actividades sobre las oraciones de relativo, ¿te dejaste alguna sin contestar? ¿Por qué?

Algunas porque no me dio tiempo y una del apartado de la primera porque no la sabía.

5. ¿Alguna vez tus profesores de Lengua te han pedido opinión sobre la metodología de enseñanza que han aplicado en sus clases? ¿Y sobre los contenidos? ¿Y sobre las actividades? ¿Y los profesores de otras asignaturas?

No, pero en Biología sí nos pregunta el profesor si queremos hacer actividades en grupo.

6. ¿Te gusta/gustaría que los profesores tengan/tuvieran en cuenta tu opinión y la de tus compañeros?

Sí, porque si nos enseñan de una forma en que nosotros estemos más a gusto es más fácil que se nos queden las cosas.

7. ¿Has echado algo en falta en las clases de gramática para estar más motivado? ¿Qué?

Es que no me motiva mucho la lengua. Pero me gustaría que los profesores fueran más participativos, que nos preguntaran y que no solo estuvieran explicando.

8. ¿Se te ocurre alguna actividad distinta para las clases de gramática que pueda resultar más motivadora para ti y tus compañeros?

Trabajar en grupos.

9. ¿Consideras que vas a finalizar la ESO con un perfecto dominio en la gramática de tu lengua? ¿Por qué?

No. No creo que salga del todo preparado. Me cuesta analizar las oraciones.

10. Háblame ahora de la opinión de tus padres sobre aprender gramática. ¿En casa le dan importancia a la asignatura de Lengua? Si alguna vez has suspendido esta materia, ¿cómo se lo han tomado? ¿Qué te han dicho?

Sí, le dan mucha importancia, aunque mi padre le da más importancia a asignaturas de ciencias porque quiero estudiar Medicina.

Se lo toman bien porque me ven trabajar y siempre saco buenas notas. Cuando he suspendido ha sido porque un profesor suspendía a toda la clase.

11. Comparemos las clases de gramática con las de ciencias, ¿cuáles son más entretenidas para ti? ¿Por qué?

Las de ciencias porque me gustan más y me resultan más fáciles.

12. ¿Qué aspectos positivos de las clases de ciencias llevarías a las clases de gramática y qué aspectos positivos de las clases de gramática llevarías a las clases de ciencias?

En ciencias se usan mucho las explicaciones en la pizarra y en las de gramática todo es oral y hay que copiar todo en la libreta. En cambio, en las de gramática hay más ejercicios y se puede practicar más. En las de ciencias se hacen dos ejercicios y solo son esos dos.

CÓDIGO: 4C

1. ¿Qué opinión te merece la investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna en la que has participado? ¿La encuentras útil?

Sí, para ayudarte a ti.

2. ¿Habías participado anteriormente en alguna similar?

No.

3. ¿Te ha gustado participar? ¿Por qué?

Sí, si consigues que cambie la forma de enseñar.

4. En cuanto a las actividades sobre las oraciones de relativo, ¿te dejaste alguna sin contestar? ¿Por qué?

Sí, por el tiempo y porque algunas eran complicadas.

5. ¿Alguna vez tus profesores de Lengua te han pedido opinión sobre la metodología de enseñanza que han aplicado en sus clases? ¿Y sobre los contenidos? ¿Y sobre las actividades? ¿Y los profesores de otras asignaturas?

No, ningún profesor.

6. ¿Te gusta/gustaría que los profesores tengan/tuvieran en cuenta tu opinión y la de tus compañeros?

Sí, porque les hubiese dicho que me hubiera gustado otra forma de aprender.

7. ¿Has echado algo en falta en las clases de gramática para estar más motivado? ¿Qué?

Sí, cambiar la forma de enseñar.

8. ¿Se te ocurre alguna actividad distinta para las clases de gramática que pueda resultar más motivadora para ti y tus compañeros?

No.

9. ¿Consideras que vas a finalizar la ESO con un perfecto dominio en la gramática de tu lengua? ¿Por qué?

No, me falta sintaxis.

10. Háblame ahora de la opinión de tus padres sobre aprender gramática. ¿En casa le dan importancia a la asignatura de Lengua? Si alguna vez has suspendido esta materia, ¿cómo se lo han tomado? ¿Qué te han dicho?

Sí, creen que es importante saber expresarse.

Nunca he suspendido.

11. Comparemos las clases de gramática con las de ciencias, ¿cuáles son más entretenidas para ti? ¿Por qué?

Las de ciencias porque me gustan más.

12. ¿Qué aspectos positivos de las clases de ciencias llevarías a las clases de gramática y qué aspectos positivos de las clases de gramática llevarías a las clases de ciencias?

En ciencias hacemos cooperativo y para analizar sintaxis estaría bien.

CÓDIGO: 5C

1. ¿Qué opinión te merece la investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna en la que has participado? ¿La encuentras útil?

Sí, porque así los profesores se darán cuenta de la mala base que tenemos a la hora de hacer sintaxis. Ahora en 4º ESO veo que me falta base y eso creo que es por culpa de los profesores que hemos tenido.

2. ¿Habías participado anteriormente en alguna similar?

No.

3. ¿Te ha gustado participar? ¿Por qué?

Sí, porque así me he dado cuenta de que para la lengua no valgo, aunque me gustan más las ciencias.

4. En cuanto a las actividades sobre las oraciones de relativo, ¿te dejaste alguna sin contestar? ¿Por qué?

Sí, porque no sabía qué poner porque me resultaron complicadas.

5. ¿Alguna vez tus profesores de Lengua te han pedido opinión sobre la metodología de enseñanza que han aplicado en sus clases? ¿Y sobre los contenidos? ¿Y sobre las actividades? ¿Y los profesores de otras asignaturas?

No. En Biología sí porque el profesor está pendiente de lo que queremos, lo que preferimos. Se interesa por la manera de enseñar.

6. ¿Te gusta/gustaría que los profesores tengan/tuvieran en cuenta tu opinión y la de tus compañeros?

Sí, estaría bien que tuvieran en cuenta nuestra opinión porque somos nosotros los que tenemos que aprender. Quiero llegar a 2º Bachillerato con buena base y no la tengo.

7. ¿Has echado algo en falta en las clases de gramática para estar más motivado? ¿Qué?

Sí, más ejercicios prácticos, porque es todo teórico: los adjetivos son esto… Mucha teoría y poca práctica.

8. ¿Se te ocurre alguna actividad distinta para las clases de gramática que pueda resultar más motivadora para ti y tus compañeros?

Sacarnos más a la pizarra, pero todos, y que nos pongan frases para analizar. Yo pocas veces salgo a la pizarra y creo que me hace falta para que la profesora vea mis fallos y pueda aprender. No es lo mismo hacerlo en la pizarra que estar sentada viéndolo.

9. ¿Consideras que vas a finalizar la ESO con un perfecto dominio en la gramática de tu lengua? ¿Por qué?

No, porque me falta base. Si tuviera más conocimientos, hubiera resuelto mejor los ejercicios que has propuesto.

10. Háblame ahora de la opinión de tus padres sobre aprender gramática. ¿En casa le dan importancia a la asignatura de Lengua? Si alguna vez has suspendido esta materia, ¿cómo se lo han tomado? ¿Qué te han dicho?

Mis padres se van más por las ciencias. Le dan importancia a la lengua y el año que viene mi madre me va a poner un profesor particular para que se me dé mejor porque quiere que consiga buenas notas.

En los exámenes flojos sí me dicen que estudie más.

11. Comparemos las clases de gramática con las de ciencias, ¿cuáles son más entretenidas para ti? ¿Por qué?

Las de ciencias porque me gusta el tema de la investigación.

12. ¿Qué aspectos positivos de las clases de ciencias llevarías a las clases de gramática y qué aspectos positivos de las clases de gramática llevarías a las clases de ciencias?

De las clases de ciencias me llevaría las prácticas a las clases de gramática, los cooperativos, ya que nos beneficiaría más.

CÓDIGO: 6C

1. ¿Qué opinión te merece la investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna en la que has participando? ¿La encuentras útil?

Sí, porque te haces una idea de lo interesado que está el colegio en nuestro curso en Lengua.

2. ¿Habías participado anteriormente en alguna similar?

No.

3. ¿Te ha gustado participar? ¿Por qué?

Sí, para ayudar.

4. En cuanto a las actividades sobre las oraciones de relativo, ¿te dejaste alguna sin contestar? ¿Por qué?

Sí, porque no nos dio tiempo.

5. ¿Alguna vez tus profesores de Lengua te han pedido opinión sobre la metodología de enseñanza que han aplicado en sus clases? ¿Y sobre los contenidos? ¿Y sobre las actividades? ¿Y los profesores de otras asignaturas?

No, pero en Biología sí, sobre si nos parece bien hacer cooperativos.

6. ¿Te gusta/gustaría que los profesores tengan/tuvieran en cuenta tu opinión y la de tus compañeros?

Sí, porque eso podría cambiar la forma de explicar.

7. ¿Has echado algo en falta en las clases de gramática para estar más motivado? ¿Qué?

No.

8. ¿Se te ocurre alguna actividad distinta para las clases de gramática que pueda resultar más motivadora para ti y tus compañeros?

Cooperativo.

9. ¿Consideras que vas a finalizar la ESO con un perfecto dominio en la gramática de tu lengua? ¿Por qué?

Sí, pero siempre hay algo que se te olvida.

10. Háblame ahora de la opinión de tus padres sobre aprender gramática. ¿En casa le dan importancia a la asignatura de Lengua? Si alguna vez has suspendido esta materia, ¿cómo se lo han tomado? ¿Qué te han dicho?

Nunca he hablado con mis padres de esta asignatura.

Nunca he suspendido, pero si lo hubiera hecho me habrían castigado.

11. Comparemos las clases de gramática con las de ciencias, ¿cuáles son más entretenidas para ti? ¿Por qué?

Las de ciencias porque es más variado.

12. ¿Qué aspectos positivos de las clases de ciencias llevarías a las clases de gramática y qué aspectos positivos de las clases de gramática llevarías a las clases de ciencias?

De gramática a ciencias nada, y de ciencias que hubiese más diferencias entre los temas, que no fuera siempre lo mismo.

CÓDIGO: 8C

1. ¿Qué opinión te merece la investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna en la que has participado? ¿La encuentras útil?

Sí, porque me ha ayudado a repasar cosas que acabo de dar y, además, vas a mejorar los errores que tenemos los estudiantes y que se expliquen de una forma más sencilla las cosas.

2. ¿Habías participado anteriormente en alguna similar?

No.

3. ¿Te ha gustado participar? ¿Por qué?

Sí.

4. En cuanto a las actividades sobre las oraciones de relativo, ¿te dejaste alguna sin contestar? ¿Por qué?

Sí, porque algunas me parecían difíciles y en otras se necesitaba mucha imaginación y me ha costado más.

5. ¿Alguna vez tus profesores de Lengua te han pedido opinión sobre la metodología de enseñanza que han aplicado en sus clases? ¿Y sobre los contenidos? ¿Y sobre las actividades? ¿Y los profesores de otras asignaturas?

En algún momento nos han preguntado si lo hemos entendido bien para explicarlo de otra manera.

En otras asignaturas también. En Biología nos dan la opción de tener diapositivas o estudiar con libros de texto.

6. ¿Te gusta/gustaría que los profesores tengan/tuvieran en cuenta tu opinión y la de tus compañeros?

Sí, porque al fin y al cabo nos lo explican a nosotros y, si no vemos útil cómo lo hacen ni lo entendemos, deberían cambiar para lo entendamos mejor.

7. ¿Has echado algo en falta en las clases de gramática para estar más motivado? ¿Qué?

La motivación es la que tengas tú mismo. Lo que menos me gustaba es cuando teníamos que señalar el género de las palabras.

8. ¿Se te ocurre alguna actividad distinta para las clases de gramática que pueda resultar más motivadora para ti y tus compañeros?

No.

9. ¿Consideras que vas a finalizar la ESO con un perfecto dominio en la gramática de tu lengua? ¿Por qué?

Sí, porque conforme avanzamos de curso nos meten más caña y, sobre todo, con los comentarios de texto y ya estamos empezando a elaborarlos y se me dan bien. Tardo mucho

porque no tengo facilidad en leérmelo a la primera, hay que pensar muchísimo y me falta vocabulario. Pero le pongo interés porque es importante para la selectividad y les pregunto mucho a mis profesores. Me falta redactar mejor, conectar…

10. Háblame ahora de la opinión de tus padres sobre aprender gramática. ¿En casa le dan importancia a la asignatura de Lengua? Si alguna vez has suspendido esta materia, ¿cómo se lo han tomado? ¿Qué te han dicho?

Le dan importancia porque es nuestra lengua y con ella nos vamos a tener que comunicar, y si cuando busquemos trabajo no sabemos vendernos no lo conseguiremos. Siempre me dicen que lea mucho.

Mis padres piensan que es mi responsabilidad aprobar o no. No se enfadan. Solo me dicen que me ponga las pilas, que me fije en los fallos.

11. Comparemos las clases de gramática con las de ciencias, ¿cuáles son más entretenidas para ti? ¿Por qué?

Las de ciencias porque me gustan más y son más interesantes.

12. ¿Qué aspectos positivos de las clases de ciencias llevarías a las clases de gramática y qué aspectos positivos de las clases de gramática llevarías a las clases de ciencias?

El trabajo en cooperativo lo utilizamos en ciencias y es bueno hacer ejercicios en grupo en Lengua. Por ejemplo, en literatura si tenemos que hacer un comentario de un poema, yo puedo sacar una interpretación y que otro compañero tenga otro punto de vista.

CÓDIGO: 9C

1. ¿Qué opinión te merece la investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna en la que has participando? ¿La encuentras útil?

Sí, aunque no hemos tenido mucho tiempo para hacer las actividades.

2. ¿Habías participado anteriormente en alguna similar?

No.

3. ¿Te ha gustado participar? ¿Por qué?

Sí, porque me han aclarado las actividades mucho.

4. En cuanto a las actividades sobre las oraciones de relativo, ¿te dejaste alguna sin contestar? ¿Por qué?

Algunas no me dieron tiempo a responderlas. La del periódico la dejé en blanco por ser pesada.

5. ¿Alguna vez tus profesores de Lengua te han pedido opinión sobre la metodología de enseñanza que han aplicado en sus clases? ¿Y sobre los contenidos? ¿Y sobre las actividades? ¿Y los profesores de otras asignaturas?

Sí, pero al final de curso.

En alguna tutoría también nos han preguntado qué querríamos cambiar.

6. ¿Te gusta/gustaría que los profesores tengan/tuvieran en cuenta tu opinión y la de tus compañeros?

Sí, porque así se harían las clases más amenas y fáciles para que las entendamos.

7. ¿Has echado algo en falta en las clases de gramática para estar más motivado? ¿Qué?

Sí, que cansa que se haga todo el rato análisis sintáctico.

8. ¿Se te ocurre alguna actividad distinta para las clases de gramática que pueda resultar más motivadora para ti y tus compañeros?

En cuatro folios se escriben cuatro funciones sintácticas y por grupos deben construir oraciones que contengan esas funciones.

9. ¿Consideras que vas a finalizar la ESO con un perfecto dominio en la gramática de tu lengua? ¿Por qué?

Sí, aunque me cuesta redactar.

10. Háblame ahora de la opinión de tus padres sobre aprender gramática. ¿En casa le dan importancia a la asignatura de Lengua? Si alguna vez has suspendido esta materia, ¿cómo se lo han tomado? ¿Qué te han dicho?

Dicen que está bien, pero no le dan mucha importancia. Me dicen que les pregunte si tengo dudas con sintaxis.

Si alguna vez he suspendido, se lo han tomado bien.

11. Comparemos las clases de gramática con las de ciencias, ¿cuáles son más entretenidas para ti? ¿Por qué?

Las de ciencias porque se hacen prácticas en laboratorio.

12. ¿Qué aspectos positivos de las clases de ciencias llevarías a las clases de gramática y qué aspectos positivos de las clases de gramática llevarías a las clases de ciencias?

No sé.

CÓDIGO: 10C

1. ¿Qué opinión te merece la investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna en la que has participando? ¿La encuentras útil?

Sí, para practicar un poco, pero para nada más.

2. ¿Habías participado anteriormente en alguna similar?

No.

3. ¿Te ha gustado participar? ¿Por qué?

Sí, porque ha sido algo diferente.

4. En cuanto a las actividades sobre las oraciones de relativo, ¿te dejaste alguna sin contestar? ¿Por qué?

Sí, porque algunas eran complicadas.

5. ¿Alguna vez tus profesores de Lengua te han pedido opinión sobre la metodología de enseñanza que han aplicado en sus clases? ¿Y sobre los contenidos? ¿Y sobre las actividades? ¿Y los profesores de otras asignaturas?

No, nunca, ni tampoco si lo llegábamos a entender. Nadie nos pregunta.

6. ¿Te gusta/gustaría que los profesores tengan/tuvieran en cuenta tu opinión y la de tus compañeros?

Sí, porque hay veces que aprendemos a hacer una cosa de una forma y luego cambiamos de profesor y cambia la manera de hacerlo, y si no nos pregunta, fallaremos.

7. ¿Has echado algo en falta en las clases de gramática para estar más motivado? ¿Qué?

Sí, algún "premio" cuando acertemos o sepamos responder bien a alguna pregunta.

8. ¿Se te ocurre alguna actividad distinta para las clases de gramática que pueda resultar más motivadora para ti y tus compañeros?

- Explicar sintaxis con galletas. Salíamos a la pizarra y si lo hacíamos bien nos daba una galleta.
- Actividades con grupos: cada cartulina tenía una función y unas condiciones y había que escribir oraciones con ellas. Luego había que explicar ante los compañeros cómo lo habíamos hecho.

9. ¿Consideras que vas a finalizar la ESO con un perfecto dominio en la gramática de tu lengua? ¿Por qué?

No, aunque me gusta leer y eso ayuda a coger vocabulario, a la soltura a la hora de expresarse.

10. Háblame ahora de la opinión de tus padres sobre aprender gramática. ¿En casa le dan importancia a la asignatura de Lengua? Si alguna vez has suspendido esta materia, ¿cómo se lo han tomado? ¿Qué te han dicho?

Sí, opinan que, si no comprendes algo, te timan en la vida y es necesario tener vocabulario.

Nunca he suspendido, pero nunca me dirían nada.

11. Comparemos las clases de gramática con las de ciencias, ¿cuáles son más entretenidas para ti? ¿Por qué?

Se me da mejor la lengua, me gusta escribir en mis ratos libres, pero me divierten más las de ciencias porque me encanta resolver ecuaciones.

12. ¿Qué aspectos positivos de las clases de ciencias llevarías a las clases de gramática y qué aspectos positivos de las clases de gramática llevarías a las clases de ciencias?

De las ciencias me gusta el método y el orden, ya que en sintaxis los constituyentes se pueden cambiar de lugar.

De las clases de gramática me llevaría el vocabulario más sencillo.

CÓDIGO: 11C

1. ¿Qué opinión te merece la investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna en la que has participado? ¿La encuentras útil?

Creo que es muy útil e importante para valorar nuestros conocimientos y las cosas que más nos cuestan.

2. ¿Habías participado anteriormente en alguna similar?

No.

3. ¿Te ha gustado participar? ¿Por qué?

Sí, porque, además de participar en la investigación, he podido repasar mis conocimientos de gramática.

4. En cuanto a las actividades sobre las oraciones de relativo, ¿te dejaste alguna sin contestar? ¿Por qué?

Sí, no me acordaba de cómo hacerlas.

5. ¿Alguna vez tus profesores de Lengua te han pedido opinión sobre la metodología de enseñanza que han aplicado en sus clases? ¿Y sobre los contenidos? ¿Y sobre las actividades? ¿Y los profesores de otras asignaturas?

Sí, la mayoría de los profesores nos preguntan sobre sus métodos.

6. ¿Te gusta/gustaría que los profesores tengan/tuvieran en cuenta tu opinión y la de tus compañeros?

Sí, porque nos gustaría cambiar ciertas cosas que no nos gustan.

7. ¿Has echado algo en falta en las clases de gramática para estar más motivado? ¿Qué?

No.

8. ¿Se te ocurre alguna actividad distinta para las clases de gramática que pueda resultar más motivadora para ti y tus compañeros?

No.

9. ¿Consideras que vas a finalizar la ESO con un perfecto dominio en la gramática de tu lengua?

Sí, trabajamos muchas oraciones de distintos tipos y creo que tenemos buen nivel.

10. Háblame ahora de la opinión de tus padres sobre aprender gramática. ¿En casa le dan importancia a la asignatura de Lengua? Si alguna vez has suspendido esta materia, ¿cómo se lo han tomado? ¿Qué te han dicho?

Para ellos es muy importante.

11. Comparemos las clases de gramática con las de ciencias, ¿cuáles son más entretenidas para ti? ¿Por qué?

Las de ciencias, son mis asignaturas favoritas y se me hacen más amenas.

12. ¿Qué aspectos positivos de las clases de ciencias llevarías a las clases de gramática y qué aspectos positivos de las clases de gramática llevarías a las clases de ciencias?

Creo que no cambiaría nada porque me gustan tal y como están.

CÓDIGO: 13C

1. ¿Qué opinión te merece la investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna en la que has participando? ¿La encuentras útil?

Me parece útil ya que, de esta forma, aprendemos a expresarnos de forma correcta**.**

2. ¿Habías participado anteriormente en alguna similar?

No.

3. ¿Te ha gustado participar? ¿Por qué?

Sí, ha sido entretenida.

4. En cuanto a las actividades sobre las oraciones de relativo, ¿te dejaste alguna sin contestar? ¿Por qué?

Sí, no me acordaba de lo que era.

5. ¿Alguna vez tus profesores de Lengua te han pedido opinión sobre la metodología de enseñanza que han aplicado en sus clases? ¿Y sobre los contenidos? ¿Y sobre las actividades? ¿Y los profesores de otras asignaturas?

No, no, no, no.

6. ¿Te gusta/gustaría que los profesores tengan/tuvieran en cuenta tu opinión y la de tus compañeros?

Sí, así se buscaría una forma más amena para comprender la materia.

7. ¿Has echado algo en falta en las clases de gramática para estar más motivado? ¿Qué?

No.

8. ¿Se te ocurre alguna actividad distinta para las clases de gramática que pueda resultar más motivadora para ti y tus compañeros?

Más trabajos en cooperativo.

9. ¿Consideras que vas a finalizar la ESO con un perfecto dominio en la gramática de tu lengua? ¿Por qué?

No, me falta más práctica de la gramática.

10. Háblame ahora de la opinión de tus padres sobre aprender gramática. ¿En casa le dan importancia a la asignatura de Lengua? Si alguna vez has suspendido esta materia, ¿cómo se lo han tomado? ¿Qué te han dicho?

No tienen ni idea casi. Piensan que tengo que esforzarme más.

11. Comparemos las clases de gramática con las de ciencias, ¿cuáles son más entretenidas para ti? ¿Por qué?

Las de ciencias, se hace más práctica y menos estudio.

12. ¿Qué aspectos positivos de las clases de ciencias llevarías a las clases de gramática y qué aspectos positivos de las clases de gramática llevarías a las clases de ciencias?

En ciencias se hace más práctica.

CÓDIGO: 14C

1. ¿Qué opinión te merece la investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna en la que has participado? ¿La encuentras útil?

Me parece buena porque así saben más de lo que nos enseñan en el colegio y si hay cosas mal se pueden mejorar, y las cosas buenas se pueden seguir haciendo. La encuentro muy útil.

2. ¿Habías participado anteriormente en alguna similar?

No.

3. ¿Te ha gustado participar? ¿Por qué?

Sí, porque no está mal ayudar a una persona que está haciendo estas pruebas y no nos cuesta nada, aparte que así sabes más o menos cómo vas en Lengua por las diferentes pruebas que te han hecho.

4. En cuanto a las actividades sobre las oraciones de relativo, ¿te dejaste alguna sin contestar? ¿Por qué?

No lo sé, puede que alguna sí, pero porque no me acordaba muy bien.

5. ¿Alguna vez tus profesores de Lengua te han pedido opinión sobre la metodología de enseñanza que han aplicado en sus clases? ¿Y sobre los contenidos? ¿Y sobre las actividades? ¿Y los profesores de otras asignaturas?

No, pero algunos profesores de otras asignaturas sí.

6. ¿Te gusta/gustaría que los profesores tengan/tuvieran en cuenta tu opinión y la de tus compañeros?

Sí, porque yo creo que para que en una clase haya mejor ambiente hay que tener en cuenta todas las opiniones y el respeto.

7. ¿Has echado algo en falta en las clases de gramática para estar más motivado? ¿Qué?

No.

8. ¿Se te ocurre alguna actividad distinta para las clases de gramática que pueda resultar más motivadora para ti y tus compañeros?

No.

9. ¿Consideras que vas a finalizar la ESO con un perfecto dominio en la gramática de tu lengua?

Sí, porque el profesor del año pasado nos metió mucha caña con sintaxis y la mayoría de lo que hemos dado este curso sabemos hacerlo, también hay que decir que nuestra profesora siempre da sintaxis.

10. Háblame ahora de la opinión de tus padres sobre aprender gramática. ¿En casa le dan importancia a la asignatura de Lengua? Si alguna vez has suspendido esta materia, ¿cómo se lo han tomado? ¿Qué te han dicho?

Sí le dan importancia. Alguna vez he suspendido Lengua, no se lo han tomado muy bien, me dicen que tengo que estudiar más y me la saco.

11. Comparemos las clases de gramática con las de ciencias, ¿cuáles son más entretenidas para ti? ¿Por qué?

Para mí es más entretenida Lengua porque cuando hacemos gramática podemos escuchar música y eso ayuda.

12. ¿Qué aspectos positivos de las clases de ciencias llevarías a las clases de gramática y qué aspectos positivos de las clases de gramática llevarías a las clases de ciencias?

De ciencias a gramática explicar también mediante *Power Point* y de gramática a ciencias trabajar haciendo los ejercicios con música porque eso te ayuda a tener más ganas de hacer las cosas.

CÓDIGO: 16C

1. ¿Qué opinión te merece la investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna en la que has participando? ¿La encuentras útil?

Sí, para practicar y ver otro enfoque de la asignatura.

2. ¿Habías participado anteriormente en alguna similar?

No.

3. ¿Te ha gustado participar? ¿Por qué?

Sí, porque ha sido algo diferente.

4. En cuanto a las actividades sobre las oraciones de relativo, ¿te dejaste alguna sin contestar? ¿Por qué?

Sí, porque ahora estamos centrados en Literatura y se me había olvidado.

5. ¿Alguna vez tus profesores de Lengua te han pedido opinión sobre la metodología de enseñanza que han aplicado en sus clases? ¿Y sobre los contenidos? ¿Y sobre las actividades? ¿Y los profesores de otras asignaturas?

No, nadie nos pregunta.

6. ¿Te gusta/gustaría que los profesores tengan/tuvieran en cuenta tu opinión y la de tus compañeros?

Sí, porque si enseñaran con un método que nos gustara los resultados serían mejores.

7. ¿Has echado algo en falta en las clases de gramática para estar más motivado? ¿Qué?

Depende del profesor. Si no te motiva él o su método…

8. ¿Se te ocurre alguna actividad distinta para las clases de gramática que pueda resultar más motivadora para ti y tus compañeros?

- Explicar sintaxis con galletas
- Actividades en grupo

9. ¿Consideras que vas a finalizar la ESO con un perfecto dominio en la gramática de tu lengua? ¿Por qué?

No, perfecto no, porque leo poco y me falta mucho vocabulario, necesario para hacer comentarios.

10. Háblame ahora de la opinión de tus padres sobre aprender gramática. ¿En casa le dan importancia a la asignatura de Lengua? Si alguna vez has suspendido esta materia, ¿cómo se lo han tomado? ¿Qué te han dicho?

Sí, es importante para poder expresarte, comprender los textos, cuando te dan un contrato poder entenderlo…

Nunca he suspendido.

11. Comparemos las clases de gramática con las de ciencias, ¿cuáles son más entretenidas para ti? ¿Por qué?

Me encanta la sintaxis, pero yo soy de ciencias y me interesan más esas clases.

12. ¿Qué aspectos positivos de las clases de ciencias llevarías a las clases de gramática y qué aspectos positivos de las clases de gramática llevarías a las clases de ciencias?

En una frase una cosa pueden ser muchas cosas, pero en matemáticas es blanco o negro y esto lleva a menos confusión, es más exacto.

De las clases de gramática el vocabulario más sencillo, ritmo más lento.

CÓDIGO: 20C

1. ¿Qué opinión te merece la investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna en la que has participado? ¿La encuentras útil?

Ha sido divertido, sí, porque así las clases serán más dinámicas.

2. ¿Habías participado anteriormente en alguna similar?

No.

3. ¿Te ha gustado participar? ¿Por qué?

Sí. Debo admitir que en parte es porque perdía clases, pero, por otra, creo que ha sido divertido y útil.

4. En cuanto a las actividades sobre las oraciones de relativo, ¿te dejaste alguna sin contestar? ¿Por qué?

Sí, porque eran muy difíciles o no las entendía.

5. ¿Alguna vez tus profesores de Lengua te han pedido opinión sobre la metodología de enseñanza que han aplicado en sus clases? ¿Y sobre los contenidos? ¿Y sobre las actividades? ¿Y los profesores de otras asignaturas?

No, solo a lo mejor si iban muy deprisa.

6. ¿Te gusta/gustaría que los profesores tengan/tuvieran en cuenta tu opinión y la de tus compañeros?

Sí, porque es a nosotros a los que nos enseñan y creo que nos tendrían que tener en cuenta.

7. ¿Has echado algo en falta en las clases de gramática para estar más motivado? ¿Qué?

Sí, que sean más dinámicas.

8. ¿Se te ocurre alguna actividad distinta para las clases de gramática que pueda resultar más motivadora para ti y tus compañeros?

Ponernos en cooperativo a realizar frases o algo así.

9. ¿Consideras que vas a finalizar la ESO con un perfecto dominio en la gramática de tu lengua?

No, porque hay algunas cosas que se me van olvidando.

10. Háblame ahora de la opinión de tus padres sobre aprender gramática. ¿En casa le dan importancia a la asignatura de Lengua? Si alguna vez has suspendido esta materia, ¿cómo se lo han tomado? ¿Qué te han dicho?

Sí. Yo creo que el año pasado fue la 1ª vez que iba a junio con Lengua y la verdad se enfadó porque lo podría haber hecho mejor.

11. Comparemos las clases de gramática con las de ciencias, ¿cuáles son más entretenidas para ti? ¿Por qué?

De ciencias. Prefiero Biología a Lengua porque estamos en cooperativo y hacemos ejercicios como el folio giratorio (o algo así) que es divertido.

12. ¿Qué aspectos positivos de las clases de ciencias llevarías a las clases de gramática y qué aspectos positivos de las clases de gramática llevarías a las clases de ciencias?

Lo de las actividades de ciencias a gramática y de gramática no se me ocurre nada.

CÓDIGO: 21C

1. ¿Qué opinión te merece la investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna en la que has participado? ¿La encuentras útil?

Sí encuentro útil la investigación y me ha gustado participar, y así, si pueden mejorar en algo, pues con esto lo pueden hacer.

2. ¿Habías participado anteriormente en alguna similar?

Que yo recuerde no, esta es la primera.

3. ¿Te ha gustado participar? ¿Por qué?

Sí me ha gustado, porque ha sido entretenida y con las preguntas te enteras un poco de cómo vas en Lengua y cosas así.

4. En cuanto a las actividades sobre las oraciones de relativo, ¿te dejaste alguna sin contestar? ¿Por qué?

Creo que sí, algunas es porque no me dio tiempo y otras era porque no tenía idea de cómo hacerlo.

5. ¿Alguna vez tus profesores de Lengua te han pedido opinión sobre la metodología de enseñanza que han aplicado en sus clases? ¿Y sobre los contenidos? ¿Y sobre las actividades? ¿Y los profesores de otras asignaturas?

La mayoría de veces nos preguntan si van muy rápido, si lo hemos entendido y cosas así, pero nunca nos dicen en plan cómo mejorar su manera de dar clase.

6. ¿Te gusta/gustaría que los profesores tengan/tuvieran en cuenta tu opinión y la de tus compañeros?

Sí, porque si nosotros sabemos cómo mejorar algo, ya que la clase se nos da a nosotros, tendrían que escucharnos y al menos intentar lo que les sugerimos.

7. ¿Has echado algo en falta en las clases de gramática para estar más motivado? ¿Qué?

La verdad es que no, simplemente la lengua me cuesta porque me aburre, pero en sí la profesora de este año explica bien.

8. ¿Se te ocurre alguna actividad distinta para las clases de gramática que pueda resultar más motivadora para ti y tus compañeros?

Pues por ejemplo podría poner dos frases para analizar en la pizarra y quien acabe antes y lo tenga bien se gana algo. Sería una forma de aprender más dinámica y divertida.

9. ¿Consideras que vas a finalizar la ESO con un perfecto dominio en la gramática de tu lengua?

Pues no, porque más o menos sé lo suficiente, porque a mí esto me cuesta de entender y de practicar, ya que me aburre.

10. Háblame ahora de la opinión de tus padres sobre aprender gramática. ¿En casa le dan importancia a la asignatura de Lengua? Si alguna vez has suspendido esta materia, ¿cómo se lo han tomado? ¿Qué te han dicho?

En mi casa la lengua se la toman como una asignatura que me cuesta, y saben que es de las importantes. Sí la he suspendido, y me echan la bronca, pero simplemente por suspender, no porque sea Lengua.

11. Comparemos las clases de gramática con las de ciencias, ¿cuáles son más entretenidas para ti? ¿Por qué?

Son las de ciencias, pero porque se me da mejor y me entretiene esto de saber del mundo, y aparte me parece más útil.

12. ¿Qué aspectos positivos de las clases de ciencias llevarías a las clases de gramática y qué aspectos positivos de las clases de gramática llevarías a las clases de ciencias?

De las de ciencias llevaría que son clases más dinámicas y entretenidas, y de las de Lengua pues más o menos nada, si fuese algo sería que tenemos cosas para subir nota (como leer un libro al trimestre).

CÓDIGO: 22C

1. ¿Qué opinión te merece la investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna en la que has participado? ¿La encuentras útil?

La encuentro útil ya que es una buena manera de expresar lo que se piensa de la asignatura. En mi opinión, ha sido divertido, pero como no se me da bien la lengua pues en el día que fuimos a ordenadores no hice gran cosa.

2. ¿Habías participado anteriormente en alguna similar?

No.

3. ¿Te ha gustado participar? ¿Por qué?

Sí, porque ha sido entretenido y didáctico.

4. En cuanto a las actividades sobre las oraciones de relativo, ¿te dejaste alguna sin contestar? ¿Por qué?

La verdad es que no me acuerdo muy bien ya que en algunas ocasiones no estaba seguro de qué respuesta era la correcta.

5. ¿Alguna vez tus profesores de Lengua te han pedido opinión sobre la metodología de enseñanza que han aplicado en sus clases? ¿Y sobre los contenidos? ¿Y sobre las actividades? ¿Y los profesores de otras asignaturas?

No. La única que ha preguntado vagamente ha sido la profesora de Lengua de este año y solo ha preguntado si nos gustaba el tipo test o no.

6. ¿Te gusta/gustaría que los profesores tengan/tuvieran en cuenta tu opinión y la de tus compañeros?

Sí, la verdad es que nosotros podemos pedir y decir lo que nos apetezca, pero que nos tengan en cuenta se queda distante a la cruda realidad. Por ejemplo, en el tema de las salidas.

7. ¿Has echado algo en falta en las clases de gramática para estar más motivado? ¿Qué?

Sí, la diversión, puesto que todo es muy "igual" por así decirlo. Los únicos momentos didácticos y divertidos que recuerdo son las películas.

8. ¿Se te ocurre alguna actividad distinta para las clases de gramática que pueda resultar más motivadora para ti y tus compañeros?

Sí. Una manera más dinámica de aprender sintaxis es con el juego del gusano que consiste en aprenderse el temario que te han enseñado en el día y realizar un concurso de preguntas donde los que mejor se lo sepan quedan en los primeros puestos y tienen chuches y los que no, pues no.

9. ¿Consideras que vas a finalizar la ESO con un perfecto dominio en la gramática de tu lengua?

No, porque no se me da bien la lengua y me cuesta ponerme a estudiar la gramática ya que no me llama nada la atención.

10. Háblame ahora de la opinión de tus padres sobre aprender gramática. ¿En casa le dan importancia a la asignatura de Lengua? Si alguna vez has suspendido esta materia, ¿cómo se lo han tomado? ¿Qué te han dicho?

Cada vez que llego con un suspenso de Lengua a casa se me pone la carne de gallina, ya que mis padres le dan una gran importancia a todas las asignaturas por igual, debido a esto me caen unas broncas que pufff…

11. Comparemos las clases de gramática con las de ciencias, ¿cuáles son más entretenidas para ti? ¿Por qué?

Las de ciencias, ya que se realizan trabajos, actividades didácticas de exposición, etc.

12. ¿Qué aspectos positivos de las clases de ciencias llevarías a las clases de gramática y qué aspectos positivos de las clases de gramática llevarías a las clases de ciencias?

De ciencias a gramática: Los trabajos grupales para exponer en clase y el dinamismo.

De gramática a ciencias: Nada por el momento.

CÓDIGO: 24C

1. ¿Qué opinión te merece la investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna en la que has participado? ¿La encuentras útil?

La sintaxis está bien y eso, pero la literatura no me parece muy útil, ya que la sintaxis es algo que no se olvida y la literatura a los dos días ya no me acuerdo.

2. ¿Habías participado anteriormente en alguna similar?

No.

3. ¿Te ha gustado participar? ¿Por qué?

Sí, ya que podemos ayudarte en tu tesis.

4. En cuanto a las actividades sobre las oraciones de relativo, ¿te dejaste alguna sin contestar? ¿Por qué?

Sí, porque no las sabía.

5. ¿Alguna vez tus profesores de Lengua te han pedido opinión sobre la metodología de enseñanza que han aplicado en sus clases? ¿Y sobre los contenidos? ¿Y sobre las actividades? ¿Y los profesores de otras asignaturas?

Sí.

6. ¿Te gusta/gustaría que los profesores tengan/tuvieran en cuenta tu opinión y la de tus compañeros?

Claro, siempre está bien que te pidan opinión.

7. ¿Has echado algo en falta en las clases de gramática para estar más motivado? ¿Qué?

No.

8. ¿Se te ocurre alguna actividad distinta para las clases de gramática que pueda resultar más motivadora para ti y tus compañeros?

No, yo creo que son muy entretenidas y me gustan.

9. ¿Consideras que vas a finalizar la ESO con un perfecto dominio en la gramática de tu lengua?

Sí, porque me estoy esforzando mucho y hay buen nivel.

10. Háblame ahora de la opinión de tus padres sobre aprender gramática. ¿En casa le dan importancia a la asignatura de Lengua? Si alguna vez has suspendido esta materia, ¿cómo se lo han tomado? ¿Qué te han dicho?

Mucha importancia, suspendí la primera y segunda evaluación de Lengua el año pasado y se lo tomaron bien, me apoyaron y al final las recuperé.

11. Comparemos las clases de gramática con las de ciencias, ¿cuáles son más entretenidas para ti? ¿Por qué?

Me gustan más las ciencias ya que se me dan mejor y la carrera que yo quiero hacer es de ciencias puras.

12. ¿Qué aspectos positivos de las clases de ciencias llevarías a las clases de gramática y qué aspectos positivos de las clases de gramática llevarías a las clases de ciencias?

Yo creo que las clases tanto en ciencias como letras son interesantes, aunque la literatura no me guste mucho.

CÓDIGO: 25C

1. ¿Qué opinión te merece la investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna en la que has participando? ¿La encuentras útil?

Sí, para ver lo que sabemos de la materia.

2. ¿Habías participado anteriormente en alguna similar?

No.

3. ¿Te ha gustado participar? ¿Por qué?

Sí, para ayudar.

4. En cuanto a las actividades sobre las oraciones de relativo, ¿te dejaste alguna sin contestar? ¿Por qué?

Sí, porque era primera hora y estábamos cansados.

5. ¿Alguna vez tus profesores de Lengua te han pedido opinión sobre la metodología de enseñanza que han aplicado en sus clases? ¿Y sobre los contenidos? ¿Y sobre las actividades? ¿Y los profesores de otras asignaturas?

No, pero el profesor de Biología sí.

6. ¿Te gusta/gustaría que los profesores tengan/tuvieran en cuenta tu opinión y la de tus compañeros?

Sí, para que expliquen de otra forma.

7. ¿Has echado algo en falta en las clases de gramática para estar más motivado? ¿Qué?

No.

8. ¿Se te ocurre alguna actividad distinta para las clases de gramática que pueda resultar más motivadora para ti y tus compañeros?

Cooperativo.

9. ¿Consideras que vas a finalizar la ESO con un perfecto dominio en la gramática de tu lengua? ¿Por qué?

No, porque debería haber estudiado más sintaxis.

10. Háblame ahora de la opinión de tus padres sobre aprender gramática. ¿En casa le dan importancia a la asignatura de Lengua? Si alguna vez has suspendido esta materia, ¿cómo se lo han tomado? ¿Qué te han dicho?

Sí, porque es una asignatura muy importante.

Me han castigado.

11. Comparemos las clases de gramática con las de ciencias, ¿cuáles son más entretenidas para ti? ¿Por qué?

Más las de ciencias por los profesores.

12. ¿Qué aspectos positivos de las clases de ciencias llevarías a las clases de gramática y qué aspectos positivos de las clases de gramática llevarías a las clases de ciencias?

De las de gramática a las clases de ciencias nada. De las de ciencias se podría coger que fueran más entretenidas y no fuera siempre lo mismo.

CÓDIGO: 26C

1. ¿Qué opinión te merece la investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna en la que has participado? ¿La encuentras útil?

Sí la encuentro útil, porque nos han preguntado unas cuestiones importantes de la lengua.

2. ¿Habías participado anteriormente en alguna similar?

No.

3. ¿Te ha gustado participar? ¿Por qué?

Si, hemos repasado todo.

4. En cuanto a las actividades sobre las oraciones de relativo, ¿te dejaste alguna sin contestar? ¿Por qué?

Sí, porque era por la mañana y algunas eran difíciles.

5. ¿Alguna vez tus profesores de Lengua te han pedido opinión sobre la metodología de enseñanza que han aplicado en sus clases? ¿Y sobre los contenidos? ¿Y sobre las actividades? ¿Y los profesores de otras asignaturas?

No.

6. ¿Te gusta/gustaría que los profesores tengan/tuvieran en cuenta tu opinión y la de tus compañeros?

Sí, así todo sería más ameno.

7. ¿Has echado algo en falta en las clases de gramática para estar más motivado? ¿Qué?

No.

8. ¿Se te ocurre alguna actividad distinta para las clases de gramática que pueda resultar más motivadora para ti y tus compañeros?

No.

9. ¿Consideras que vas a finalizar la ESO con un perfecto dominio en la gramática de tu lengua?

Sí, debido a todo el estudio de la ESO.

10. Háblame ahora de la opinión de tus padres sobre aprender gramática. ¿En casa le dan importancia a la asignatura de Lengua? Si alguna vez has suspendido esta materia, ¿cómo se lo han tomado? ¿Qué te han dicho?

Sí le dan importancia, dicen que es la base de todo. Nunca he suspendido Lengua.

11. Comparemos las clases de gramática con las de ciencias, ¿cuáles son más entretenidas para ti? ¿Por qué?

CIENCIAS, me gustan mucho más las ciencias.

12. ¿Qué aspectos positivos de las clases de ciencias llevarías a las clases de gramática y qué aspectos positivos de las clases de gramática llevarías a las clases de ciencias?

Nada.

CÓDIGO: 27C

1. ¿Qué opinión te merece la investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna en la que has participando? ¿La encuentras útil?

Sí, porque las actividades que pusiste me ayudaron a entender.

2. ¿Habías participado anteriormente en alguna similar?

No.

3. ¿Te ha gustado participar? ¿Por qué?

Sí, porque me ha ayudado a mí a comprender algo más.

4. En cuanto a las actividades sobre las oraciones de relativo, ¿te dejaste alguna sin contestar? ¿Por qué?

Sí, porque ni yo ni mi compañero sabíamos responder. La del periódico, por ejemplo, fue muy pesada.

5. ¿Alguna vez tus profesores de Lengua te han pedido opinión sobre la metodología de enseñanza que han aplicado en sus clases? ¿Y sobre los contenidos? ¿Y sobre las actividades? ¿Y los profesores de otras asignaturas?

No, pero en Biología y en Ética sí.

6. ¿Te gusta/gustaría que los profesores tengan/tuvieran en cuenta tu opinión y la de tus compañeros?

Sí, porque así las clases no serían tan pesadas.

7. ¿Has echado algo en falta en las clases de gramática para estar más motivado? ¿Qué?

En este curso no, pero otros han sido muy aburridos.

8. ¿Se te ocurre alguna actividad distinta para las clases de gramática que pueda resultar más motivadora para ti y tus compañeros?

No.

9. ¿Consideras que vas a finalizar la ESO con un perfecto dominio en la gramática de tu lengua? ¿Por qué?

Sí, porque los profesores me han enseñado bien.

10. Háblame ahora de la opinión de tus padres sobre aprender gramática. ¿En casa le dan importancia a la asignatura de Lengua? Si alguna vez has suspendido esta materia, ¿cómo se lo han tomado? ¿Qué te han dicho?

Mis padres me han dicho que si necesito ayuda que se la pida, pero hasta ahora no me ha hecho falta.

No me ha quedado nunca, pero no les sentaría bien que suspendiera. Me apuntarían a alguna academia.

11. Comparemos las clases de gramática con las de ciencias, ¿cuáles son más entretenidas para ti? ¿Por qué?

Las de ciencias porque me interesa más.

12. ¿Qué aspectos positivos de las clases de ciencias llevarías a las clases de gramática y qué aspectos positivos de las clases de gramática llevarías a las clases de ciencias?

De las clases de ciencias me llevaría las prácticas.

CÓDIGO: 28C

1. ¿Qué opinión te merece la investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna en la que has participado? ¿La encuentras útil?

Depende de la cosa que sea, a veces tanta sintaxis no entiendo muy bien para qué sirve.

2. ¿Habías participado anteriormente en alguna similar?

No, nunca.

3. ¿Te ha gustado participar? ¿Por qué?

Sí, la verdad es que a veces no sabía responder a algunas preguntas, pero ha estado bien, te sientes útil.

4. En cuanto a las actividades sobre las oraciones de relativo, ¿te dejaste alguna sin contestar? ¿Por qué?

Sí, no sabía contestar.

5. ¿Alguna vez tus profesores de Lengua te han pedido opinión sobre la metodología de enseñanza que han aplicado en sus clases? ¿Y sobre los contenidos? ¿Y sobre las actividades? ¿Y los profesores de otras asignaturas?

Nos han pedido opinión sobre cómo enfocar los exámenes o si necesitábamos más refuerzo en algo en casi todas las asignaturas.

6. ¿Te gusta/gustaría que los profesores tengan/tuvieran en cuenta tu opinión y la de tus compañeros?

Sí, porque a lo mejor nos resultan más fáciles los exámenes de una manera o de otra, o entendemos mejor por otros métodos.

7. ¿Has echado algo en falta en las clases de gramática para estar más motivado? ¿Qué?

No.

8. ¿Se te ocurre alguna actividad distinta para las clases de gramática que pueda resultar más motivadora para ti y tus compañeros?

Concursos.

9. ¿Consideras que vas a finalizar la ESO con un perfecto dominio en la gramática de tu lengua?

Sí, la profesora de este año es muy buena y he aprendido mucho.

10. Háblame ahora de la opinión de tus padres sobre aprender gramática. ¿En casa le dan importancia a la asignatura de Lengua? Si alguna vez has suspendido esta materia, ¿cómo se lo han tomado? ¿Qué te han dicho?

Sí, siempre me han dicho que es muy importante y que tengo que ver de qué manera me tiene que gustar más para disfrutarlo, ya que me va a acompañar toda la vida.

11. Comparemos las clases de gramática con las de ciencias, ¿cuáles son más entretenidas para ti? ¿Por qué?

Quitando las ciencias sociales, me gustan más las de gramática, las veo más entretenidas, también es verdad que yo el año que viene me voy a letras.

12. ¿Qué aspectos positivos de las clases de ciencias llevarías a las clases de gramática y qué aspectos positivos de las clases de gramática llevarías a las clases de ciencias?

De ciencias llevaría la manera de dar las clases, *Power Point*, juegos (sociales) y de lengua llevaría las diversas actividades.

CÓDIGO: 4D

1. ¿Qué opinión te merece la investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna en la que has participando? ¿La encuentras útil?

Sí, porque los jóvenes actualmente despreciamos la gramática y sirve para que mejoremos la visión que tenemos de ella.

2. ¿Habías participado anteriormente en alguna similar?

No.

3. ¿Te ha gustado participar? ¿Por qué?

Sí, porque he ayudado a una persona que lo necesitaba y porque me he dado cuenta de que algo de importancia tiene la sintaxis.

4. En cuanto a las actividades sobre las oraciones de relativo, ¿te dejaste alguna sin contestar? ¿Por qué?

No lo hice.

5. ¿Alguna vez tus profesores de Lengua te han pedido opinión sobre la metodología de enseñanza que han aplicado en sus clases? ¿Y sobre los contenidos? ¿Y sobre las actividades? ¿Y los profesores de otras asignaturas?

No, pero los profesores de Historia y Geografía sí.

6. ¿Te gusta/gustaría que los profesores tengan/tuvieran en cuenta tu opinión y la de tus compañeros?

Sí, porque así nosotros estaremos más motivados.

7. ¿Has echado algo en falta en las clases de gramática para estar más motivado? ¿Qué?

Sí, faltaría más participación de los alumnos.

8. ¿Se te ocurre alguna actividad distinta para las clases de gramática que pueda resultar más motivadora para ti y tus compañeros?

No.

9. ¿Consideras que vas a finalizar la ESO con un perfecto dominio en la gramática de tu lengua? ¿Por qué?

No, porque no soy un experto en sintaxis.

10. Háblame ahora de la opinión de tus padres sobre aprender gramática. ¿En casa le dan importancia a la asignatura de Lengua? Si alguna vez has suspendido esta materia, ¿cómo se lo han tomado? ¿Qué te han dicho?

Sí, me insisten mucho en estudiar la lengua y son capaces de apuntarme a una academia para reforzar la sintaxis.

No se lo han tomado bien, pero siempre apoyándome.

11. Comparemos las clases de gramática con las de ciencias, ¿cuáles son más entretenidas para ti? ¿Por qué?

Las de ciencias, como Biología, porque ponen muchos ejemplos, te preguntan constantemente y me gustan más.

12. ¿Qué aspectos positivos de las clases de ciencias llevarías a las clases de gramática y qué aspectos positivos de las clases de gramática llevarías a las clases de ciencias?

No veo que se pueda pasar nada porque son mundos diferentes.

CÓDIGO: 7D

1. ¿Qué opinión te merece la investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna en la que has participando? ¿La encuentras útil?

Sí, porque nosotros la despreciamos y nos ayudas a buscar nuevas técnicas para que la veamos mejor.

2. ¿Habías participado anteriormente en alguna similar?

No.

3. ¿Te ha gustado participar? ¿Por qué?

Sí, porque te ayudamos a hacer tu tesis y a valorar la sintaxis, ya que dentro de unos años me hará falta porque quiero estudiar Magisterio.

4. En cuanto a las actividades sobre las oraciones de relativo, ¿te dejaste alguna sin contestar? ¿Por qué?

Sí, por la falta de estudio, de no saber lo que era y no poder resolverlo. No entiendo la teoría que había que aplicar.

5. ¿Alguna vez tus profesores de Lengua te han pedido opinión sobre la metodología de enseñanza que han aplicado en sus clases? ¿Y sobre los contenidos? ¿Y sobre las actividades? ¿Y los profesores de otras asignaturas?

No, pero los profesores de Sociales sí.

6. ¿Te gusta/gustaría que los profesores tengan/tuvieran en cuenta tu opinión y la de tus compañeros?

Sí, porque nos ayudaría a estudiar y entender mejor las cosas.

7. ¿Has echado algo en falta en las clases de gramática para estar más motivado? ¿Qué?

No, aunque si nos dieran la opción de participar más nos gustaría.

8. ¿Se te ocurre alguna actividad distinta para las clases de gramática que pueda resultar más motivadora para ti y tus compañeros?

No.

9. ¿Consideras que vas a finalizar la ESO con un perfecto dominio en la gramática de tu lengua? ¿Por qué?

No, me falta más motivación.

10. Háblame ahora de la opinión de tus padres sobre aprender gramática. ¿En casa le dan importancia a la asignatura de Lengua? Si alguna vez has suspendido esta materia, ¿cómo se lo han tomado? ¿Qué te han dicho?

Sí, porque en un futuro será una asignatura que tenga que enseñar y me van a poner una profesora particular para que aprenda y pueda dar más de mí.

Al principio se han enfadado, pero luego se han dado cuenta de que he estudiado y que me falta más animación.

11. Comparemos las clases de gramática con las de ciencias, ¿cuáles son más entretenidas para ti? ¿Por qué?

Las de ciencias, como en Biología o Física y Química, te llevan al laboratorio, haces muchas prácticas y eso te motiva. Te mandan trabajos de investigación para descubrir cosas.

12. ¿Qué aspectos positivos de las clases de ciencias llevarías a las clases de gramática y qué aspectos positivos de las clases de gramática llevarías a las clases de ciencias?

Llevaría a las clases de gramática hacer más trabajos de investigación en equipo.

CÓDIGO: 17D

1. ¿Qué opinión te merece la investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua materna en la que has participando? ¿La encuentras útil?

Sí, porque vas a descubrir otra manera de enseñarla. A mí no me gusta cómo se está dando y ese es uno de los motivos por los que he suspendido anteriormente.

2. ¿Habías participado anteriormente en alguna similar?

No.

3. ¿Te ha gustado participar? ¿Por qué?

Sí, porque puedo ayudar a una persona y puede ser de utilidad para cambiar la forma de enseñar.

4. En cuanto a las actividades sobre las oraciones de relativo, ¿te dejaste alguna sin contestar? ¿Por qué?

Sí, porque no sabía las respuestas y no me dio tiempo.

5. ¿Alguna vez tus profesores de Lengua te han pedido opinión sobre la metodología de enseñanza que han aplicado en sus clases? ¿Y sobre los contenidos? ¿Y sobre las actividades? ¿Y los profesores de otras asignaturas?

No, pero los profesores de Sociales nos han consultado para ver qué método de apuntes funcionaba mejor.

6. ¿Te gusta/gustaría que los profesores tengan/tuvieran en cuenta tu opinión y la de tus compañeros?

Sí, porque cambiaría nuestra forma de mirar algunas asignaturas.

7. ¿Has echado algo en falta en las clases de gramática para estar más motivado? ¿Qué?

No, aunque la manera de darla no es la más adecuada.

8. ¿Se te ocurre alguna actividad distinta para las clases de gramática que pueda resultar más motivadora para ti y tus compañeros?

No.

9. ¿Consideras que vas a finalizar la ESO con un perfecto dominio en la gramática de tu lengua? ¿Por qué?

No.

10. Háblame ahora de la opinión de tus padres sobre aprender gramática. ¿En casa le dan importancia a la asignatura de Lengua? Si alguna vez has suspendido esta materia, ¿cómo se lo han tomado? ¿Qué te han dicho?

Sí, porque es una asignatura muy importante y mis padres no quieren que suspenda.

Se lo toman fatal.

11. Comparemos las clases de gramática con las de ciencias, ¿cuáles son más entretenidas para ti? ¿Por qué?

Las de ciencias porque se ven más vídeos, se hacen prácticas en laboratorio.

12. ¿Qué aspectos positivos de las clases de ciencias llevarías a las clases de gramática y qué aspectos positivos de las clases de gramática llevarías a las clases de ciencias?

Pasaría a las clases de gramática más trabajos de investigación, ver vídeos interactivos.