

**Nuevas reflexiones sobre
la enseñanza de la gramática.
Actitudes frente a contenidos**

**Ignacio Bosque, UCM y RAE
II Jornadas GrOC
Barcelona, UAB, 5 de febrero de 2015**

Guion

- 1.** Introducción.
- 2.** La falsa oposición entre ‘enseñar lengua’ y ‘enseñar gramática’.
- 3.** Tres problemas frecuentes en el trabajo cotidiano del profesor de lengua.
- 4.** Dos actitudes hacia las tareas (sean lingüísticas o no).
- 5.** En qué educamos.
- 6.** Conclusiones.

1

Introducción

Limitaciones de esta charla:

- Esta conferencia es una segunda parte.
- Desarrollaré ideas que ya estaban en mi presentación de GrOC 2014.
- «Nunca segundas partes fueron buenas.»

Objetivo de esta charla

Defender la idea de que la reflexión sobre las formas en las que puede abordarse el estudio de la gramática en la E.M. y sobre las preguntas que podemos formular en relación con ese estudio es a la vez **necesaria** y **previa** al debate sobre los contenidos del currículum y sobre las posibles elecciones terminológicas.

Dicho de manera más simple:

- Antes de preguntarnos «qué gramática enseñar», deberíamos reflexionar sobre «qué es enseñar gramática».
- Antes de debatir cómo se analiza sintácticamente una expresión, quizá deberíamos alcanzar cierto consenso sobre qué es exactamente analizar sintácticamente una expresión.

Resumen de la primera entrega (GrOC 2014)

En la medida de nuestras posibilidades, deberíamos tratar de fomentar en las clases de lengua algunas de las actitudes que los profesores de ciencias fomentan en sus propios alumnos a lo largo de la Enseñanza Media.

En los cursos de Secundaria y Bachillerato, los **profesores de ciencias** enseñan a sus estudiantes a...

- ...observar.
- ...relacionar causas y efectos.
- ...generalizar.
- ...experimentar.
- ...argumentar y contraargumentar.
- ...encauzar su curiosidad natural.

Por el contrario, los **profesores de gramática** insisten sobre todo a sus alumnos en la necesidad de...

- ...etiquetar (con escasa reflexión sobre las etiquetas asignadas).
- ...clasificar (sin que las clasificaciones sean siempre coherentes).
- ...comentar.
- ...aplicar estas actividades a textos extensos y a menudo complejos.

2

La falsa oposición entre ‘enseñar lengua’ y ‘enseñar gramática’

Es frecuente en la bibliografía sobre la enseñanza de la gramática presentar estos conceptos como **antagónicos**, pero no hay ninguna razón por la que hayan de serlo.

Cita clásica que reproducen a menudo con aprobación los que suelen rechazar la enseñanza de la gramática:

«La gramática no sirve para enseñar a hablar y escribir correctamente la lengua propia, lo mismo que el estudio de la fisiología y de la acústica no enseñan a bailar, o que la mecánica no enseña a montar en bicicleta.» (Américo Castro, 1927)

Réplica (por reducción al absurdo):

Aplicando esta lógica, no deberíamos enseñar **geografía**, a menos que sirva a los estudiantes para moverse mejor por su ciudad. Tampoco deberíamos enseñarles **ciencias naturales**, salvo si esos conocimientos les permiten mejorar su higiene personal, reconocer setas venenosas y cuidar a su perro.

(Continúa la contrarréplica)

La comparación de A. Castro parece esconder una extraña oposición entre «sistemas de conocimiento» y «códigos de conducta».

(Continúa la contrarréplica)

- Es imposible enseñar el uso instrumental del idioma sin apoyarlo en una **base gramatical mínima** (aunque podamos debatir sobre el alcance de **mínima**).
- Existe relación estrecha entre los conocimientos teóricos y los aplicados: la **aplicación práctica** de muchos contenidos adquiere sentido si conocemos, aunque sea en parte, la base teórica que los sustenta.

(Continúa la contrarréplica)

No solo es necesario sobrevivir en el mundo. También lo es conocer en alguna medida el mundo en el que queremos sobrevivir. Es más: nuestras garantías de sobrevivir en él serán mayores cuanto mejor lo conozcamos.

(Continúa la contrarréplica)

- Nadie duda de la necesidad de enseñar a los estudiantes a hablar y escribir con fluidez, a distinguir matices léxicos, a redactar textos articulados, etc.
- Pero debemos procurar además que aprendan algo sobre ese mismo sistema cuyo manejo instrumental consideramos fundamental, más aún cuando está incardinado en ellos mismos.

- No tiene sentido convertir las clases de lengua del Bachillerato en cursos de gramática teórica. Algunas editoriales lo intentaron veladamente hace años, y fue un error.
- Sí tiene sentido, por el contrario, trabajar para que los alumnos entiendan que el sistema lingüístico no es un código arbitrario y externo que se les impone para que su «comportamiento verbal» sea el correcto.

3

**Tres problemas frecuentes
en el trabajo cotidiano del
profesor de lengua**

- 1) El problema de la visión externa.
- 2) El problema de los objetos únicos.
- 3) El problema de la progresión.

El problema de la visión externa del objeto de estudio:

El alumno medio no tiene conciencia de que lo que el profesor de lengua le explica en clase tenga algo que ver con él.

- Cuando el profesor de ciencias naturales explica en clase la estructura del corazón humano, el alumno sabe que le están hablando de **su corazón**.
- Cuando el profesor de lengua explica en clase la estructura de las subordinadas sustantivas, el alumno no piensa ni por un momento que le estén hablando de **sus subordinadas sustantivas**.

Consecuencia natural del problema de la visión externa del sistema gramatical:

Nadie se implica en lo que percibe como ajeno.

El problema de los objetos únicos surge al contrastar el trabajo en la clase de lengua y el trabajo en la clase de literatura (dos partes de la misma asignatura en la E.M.):

- Cuando estudiamos una oración, estudiamos todas las oraciones de cierto tipo.
- Cuando estudiamos un poema, no estudiamos todos los poemas de cierto tipo.
- La ciencia no trata de los objetos particulares.

Cuando el profesor de ciencias explica el pulmón de un ser humano, explica el pulmón de todos los seres humanos; y cuando explica la fotosíntesis de un alga, explica la fotosíntesis de todas las algas.

Consecuencia:

- Analizar no es **describir**, sino **inscribir**.
Consiste en intentar que los datos que tenemos delante **encajen** en el sistema que tratamos de entender.
- Si no encajan, tendremos que mejorar la caracterización que hacemos de él.

El problema de la progresión

(también consecuencia del contraste entre el estudio lingüístico y el literario)

- En arquitectura se aborda primero un ladrillo, luego una pared, luego una habitación sencilla, luego un edificio más complejo y finalmente una catedral.

- En literatura no es preciso estudiar los haikus antes que los sonetos, ni estos antes que los cuentos, ni estos últimos antes que las novelas.
- El **sentido de la progresión** en gramática se parece más al que caracteriza la arquitectura que al que percibimos en literatura.

- El concepto de **progresión** es esencial en el estudio de la gramática.
- A menudo no se basa en la complejidad de los **segmentos**, sino en la de las **unidades** de análisis.
- Esta complejidad progresiva implica una **forma de avanzar** considerablemente distinta de la que se experimenta en las clases de literatura.

Una crítica frecuente de los estudiantes de lengua en la Enseñanza Media es que **no perciben verdaderamente la progresión en los contenidos**, por oposición a lo que sucede en las clases de ciencias.

Dos clases de conceptos:

- Los que se colocan **al lado de** otros (por adición o yuxtaposición). La progresión no es aquí esencial.
- Los que se colocan **encima de** otros (por subsunción, inclusión o dependencia). La progresión es aquí esencial.

Estrategias:

Hemos de crear recursos para resolver los tres problemas.

Para resolver el **problema de la visión externa**, debemos esforzarnos para que los estudiantes no perciban el sistema lingüístico como un código arbitrario y ajeno. Una forma de hacerlo es idear tareas en las que puedan **descubrir algo por sí mismos, pero también sobre sí mismos.**

Para resolver el **problema del objeto único**, debemos procurar que los alumnos sean capaces de...

- ...**construir** ejemplos que correspondan a determinadas pautas, así como **experimentar** con ellos.
- ...presentar **argumentos** a favor y en contra de las **hipótesis** que se susciten.

- Para estudiar **literatura** no es imprescindible componer tercetos encadenados.
- Para estudiar **gramática** sí es imprescindible construir secuencias que se ajusten a determinados esquemas.

Si quieren hacer bien su trabajo, tanto el estudiante de **gramática** como el de **cerámica** tienen que «mancharse las manos».

Para resolver el **problema de la progresión**, deberíamos procurar que los conceptos que los alumnos aprenden en cada clase se desarrollen a partir de los que se analizaron en las clases anteriores.

4

**Dos actitudes hacia
las tareas
(sean lingüísticas o no)**

La actitud reglamentista (o de indiferencia resignada)

- Consiste en hacer lo mínimo imprescindible para superar una obligación aplicando alguna pauta que estamos obligados a seguir.
- Esta es la actitud que tenemos todos ante las cuestiones que en realidad no nos interesan.

Ejemplos: llenar formularios en el mostrador de un hotel, en el asiento de un avión o al preparar otras solicitudes; seguir los pasos estipulados en otros trámites...; toda la burocracia...

Manifestaciones frecuentes de esta actitud:

«—¿Le valdría si le relleno estas tres casillas y le dejo en blanco las demás?»

«—Dígame qué quiere que le ponga y yo se lo pongo.»

«—¿A qué ventanilla tengo que llevar este impreso?»

«—¿La letra pequeña entra en el examen?»

«—Cuando sale un infinitivo, ¿qué tenemos que poner?»

[Un alumno de selectividad dirigiéndose al profesor de lengua en Andalucía hace unos años]

«—Perdone, profesor. El análisis sintáctico ¿lo quiere usted por árboles?»

La actitud indagadora o inquisitiva:

- **Consiste en hacerse las preguntas adecuadas para tratar de solucionar los problemas que realmente nos interesan.**

Ejemplo:

Si el televisor no se enciende, ideamos **pequeños experimentos** para averiguar cuál de las posibles variables es la relevante: cambiar las pilas del mando a distancia, enchufar la televisión en otro lugar, apagar y encender varias veces el televisor...

Pregunta: ¿Por qué un joven puede manifestar esa actitud inquisitiva y experimental sentado ante un televisor que no funciona, pero no la tiene sentado en una clase de lengua?

Respuesta: Porque en el segundo caso entiende que lo que allí se dilucida no tiene nada que ver con él.

- Tenemos **una actitud reglamentista** hacia las tareas que nos imponen los demás.
- Estas tareas son **obstáculos**. Nuestro objetivo es superarlas con el menor esfuerzo posible y obtener el resultado deseado: la llave del hotel, la tarjeta de entrada en un país extranjero, el ordenador que necesitamos en el despacho, aprobar un curso, etc.

- Tenemos **una actitud indagadora** hacia las tareas que nos imponemos nosotros mismos porque queremos entender cómo funciona algo.
- En tales casos ponemos en marcha **estrategias inquisitivas y experimentales** descartando unas variables y poniendo el acento en otras.



**George Leigh Mallory
(1886-1924)**

Alpinista británico.

Escaló un gran número
de cumbres.

Intentó escalar el Everest
tres veces. Murió en el
tercer intento.

Entre los aficionados al alpinismo es muy famosa la respuesta que Mallory dio a un periodista que le preguntaba por qué ponía tanto empeño en escalar montañas.

La escueta respuesta de Mallory
fue:

«Porque están ahí.»

Estudiar gramática no es escalar montañas (y no hay que poner en riesgo la vida por hacerlo), sino una actividad. Al igual que otras tareas, uno puede abordarla...

- ...porque nos lo pide alguien (el profesor, el BOE, el currículum, el inspector del Ministerio, etc.).
- ...«porque está ahí», porque el sistema lingüístico es una parte de nuestra naturaleza y porque es un reto esforzarse para tratar de comprenderlo, aunque sea en pequeña medida.

- Seguramente el periodista nunca entendió la respuesta de Mallory.
- Sería una mala noticia que nuestros estudiantes nunca llegaran a entender que la mejor razón para estudiar el sistema lingüístico es la misma que Mallory dio: «Porque está ahí».

Mientras no consigamos que los estudiantes vean el sistema lingüístico como una parte de sí mismos que vale la pena **conocer y descubrir**, preferirán esforzarse en explorar las posibilidades que ofrece su videoconsola.

Recapitulación:

- Desde la actitud reglamentista hacia las cosas, cada tarea es un **obstáculo** que nos ponen los demás.
- Desde la actitud inquisitiva hacia las cosas, cada tarea es un **reto** que nos ponemos nosotros mismos.

Mi diagnóstico particular: (perdón por el pesimismo)

- En el estudio de la gramática en la Enseñanza Media es mucho más frecuente aplicar la actitud **reglamentista** que la actitud **indagadora**.
- Lamentablemente, esta actitud no se percibe únicamente en los alumnos.

Un rasgo frecuente de la actitud reglamentista es plantear las tareas en función de un conjunto de **plantillas para rellenar**.

Ejemplo de esta actitud aplicada al análisis sintáctico:

«Si en esta oración identifico correctamente las categorías y las funciones, me saco un sobresaliente.»

Actitud indagadora ante el análisis sintáctico:

«Yo debería ser capaz de analizar cualquier aspecto de esta oración que fuera relevante para relacionar su forma con su significado.»

- Es necesario aplicar algún método, pero no es menos cierto que **las plantillas cierran las expectativas.**
- Cada plantilla proporciona un conjunto de **casillas para rellenar.** Una vez rellenas todas las casillas, no hay nada más que decir ni nada que preguntarse.
- La actitud reglamentista es también **rotulista o etiquetadora.**

En lugar de presentar a los alumnos textos de diez o quince líneas y proponerles que los analicen sintácticamente, tiene mucho más sentido presentarles **secuencias breves** y ayudarles a que las aborden con una actitud indagadora o inquisitiva.

Primer ejemplo:

La película ha empezado.

[Reacción esperable de los alumnos]

«—Está chupado.»

La película ha empezado

SN

SV (V. intr.)

Sujeto

Predicado

Posibles preguntas de un alumno que haya desarrollado una actitud inquisitiva (quizá guiado por su profesor):

- ¿Qué significa aquí *empezar*? Como es evidente, “la película no ha empezado a nada”.
- Si consulto el DRAE y busco *empezar* como verbo intransitivo, leo “Dicho de una cosa, tener principio”. Pero esta oración no significa “La película ha tenido principio”.

- Todas las películas tienen principio y final. Algunas tienen incluso intermedio, pero parece que no es esto lo que aquí se dice.
- Como esta definición del DRAE no es muy clara, ¿cómo podría yo mejorarla? Tal vez sustituyendo «tener principio» por «dar comienzo».

- Pero esto no es suficiente. ¿Qué cosas pueden empezar?
- Observo que pueden empezar los **SUCESOS** o **EVENTOS**: un partido, una clase, un juicio, una guerra, etc.
- Observo que también pueden empezar los **PERIODOS**: el día, una vida, el verano, etc.
- No pueden empezar un río o una nube.

- Pero me doy cuenta de que la expresión *una película* no designa ni un evento ni un periodo. Entonces ¿por qué pueden empezar las películas?
- ¿Qué podría yo añadir a esta lista? Además de una película, pueden empezar un disco, un vídeo o un programa de televisión.
- Parece que ciertos nombres de información, que no designan eventos, están sujetos a un curso o un recorrido, por lo que poseen duración.

- Muchos de estos nombres admiten la preposición *durante*, lo que sugiere que si algo empieza, tendrá cierta duración.
- ¿Tendrán estos nombres otras propiedades? En este punto el profesor pide a los alumnos que comparen expresiones como...

Una espada larga.

Una película larga.

¿Por qué *larga* no significa lo mismo en estos ejemplos?

No necesitamos **un gran aparato teórico ni terminológico** para hacer estos razonamientos, que están al alcance de cualquier alumno de Bachillerato.

Lo que sí necesitamos es una **actitud indagadora.**

Otro posible **cabo del que tirar** (no considerado aquí): ¿Por qué una película que ha empezado «está empezada», mientras que un bebé que ha llorado no «está llorado»?

Segundo ejemplo:

Salí del bar cuando no me miraban.

Preguntas esperables desde una actitud inquisitiva:

- **Desde la sintaxis:** *¿Cuando no me miraban* es una oración relativa o una oración adverbial? (cf. más adelante)
- **Desde la semántica:** ¿Por qué no es absurda esta oración? ¿Por qué no es absurdo decir que alguien hace algo en el momento en que NO sucede otra cosa?

- Puedo decir *María llegó cuando nadie la esperaba*, pero sería absurdo decir **Salí a dar un paseo cuando no empezaba a llover*.
- ¿Cómo podría yo formular las condiciones que han de cumplir estas oraciones negativas para no ser absurdas?

Existe mucha bibliografía sobre estas cuestiones, pero no es imprescindible que el profesor la conozca para que pueda valorar las respuestas (seguramente atinadas) que darán en clase los estudiantes.

Tercer ejemplo:

María se puso los zapatos.

María se puso los zapatos

SN

pr.pers. V.trans.

SN

Reflexivo

Suj.

C.indirecto

CDirecto

Preguntas esperables desde una actitud inquisitiva:

A. Barrios (2013): Entendemos esta oración porque reconocemos cierta **relación léxica restrictiva** que se da entre *poner* y *zapatos*.
¿Cuál es exactamente esa relación?

Una persona puede ponerse...

unos zapatos, una bufanda, una gorra, unas gafas, un cinturón, una camisa, unos pendientes, un anillo, un reloj, un sonotone...

Una persona no puede ponerse...

un bolso, un paraguas, un monedero, una pipa, unos prismáticos, un cigarro, una cartera, un abanico...

Preguntas naturales: ¿Por qué? ¿De qué depende?

¿De dónde obtenemos esa información?

Poco útil:

Rasgos como
[± prenda], [± complemento], [± accesorio]...

Estas son **las nociones que tratamos de entender**, luego no deberíamos postularlas como rasgos antes de empezar a estudiarlas.

Existen al menos dos interpretaciones de la noción de “accesorio” o “complemento”.

- 1) La apropiada para unos grandes almacenes: «todo lo que se vende en la primera planta».
- 2) La relevante desde un punto de vista cognitivo, con consecuencias patentes en las relaciones predicado-argumento.

Si formulamos estas preguntas a los estudiantes de Bachillerato, lo esperable es que den varias respuestas, que pueden contrastarse en clase.

Unos dirán: «Depende de que el objeto se suela usar o no para mejorar la apariencia física».

Predicción correcta para *pendientes, collar, pañuelo, gafas.*

Predicción incorrecta para *sonotone, cinturón, bolso...*

Otros dirán: «Depende de que el objeto esté o no en contacto con una parte del cuerpo».

Predicción correcta para *zapatos, reloj, camisa, gafas, pendientes, gorro, pañuelo...*

Predicción incorrecta para *pipa, prismáticos, cartera...* (están en contacto, pero rechazan poner).

Otros dirán: «Depende de que el objeto esté o no sujeto al cuerpo de manera relativamente firme».

Predicción correcta: *pendiente, sonotone, pantalones, sombrero.* Excluye correctamente *paraguas, prismáticos, etc.*

Predicción incorrecta para *¿monóculo?, ¿cigarro?* (está sujeto entre los labios)

Otros dirán: Puede depender del uso que hagamos del objeto. La expresión *ponerse una mochila* (ejemplo de A. Barrios) puede ser o no adecuada en función de que la mochila se considere o no como parte de cierto equipamiento.

- No es sencillo determinar qué es exactamente una prenda, un accesorio o un complemento desde el punto de vista lingüístico.
- Existen varios criterios cuyo rendimiento se puede analizar y comparar.

- Los alumnos de Bachillerato poseen **juicios** claros sobre todas estas cuestiones y tienen capacidad para avanzar **hipótesis** que hacen **predicciones**, así como para **evaluarlas**.
- Sería interesante preguntar a los alumnos que hablan **otras lenguas** si las listas que se pueden construir con el equivalente de *poner(se)* en sus idiomas nativos son similares a las que se forman para el castellano.

Pregunta esperable del alumno (y quizá también del profesor)

—¿Habría que decir todo esto en un análisis gramatical de la oración *María se puso los zapatos*?

Respuesta:

—Habíamos quedado en favorecer las preguntas indagadoras, pero esta es una pregunta reglamentista. Afecta a lo que demanden el currículum o el Ministerio. No afecta, en cambio, a nuestro deseo de entender mejor la relación entre la forma y el sentido.

5

¿En qué educamos?

- Estamos educados para ciertas actividades mucho más que para otras.
- Solemos transmitir esas mismas prioridades a los jóvenes a los que pretendemos educar.

- Somos selectivos en aquello en lo que educamos.
- Solemos reflexionar poco sobre aquello en lo que NO educamos.

Nos han educado sobre todo para...

- ...admirar (correctamente, por lo general),
- ...etiquetar.
- ...clasificar.
- ...comentar.
- ...amplificar.

No estamos educados en la misma medida para...

- simplificar y generalizar (aislar lo esencial dentro de lo complejo; detectar redundancias...).
- observar (no tanto lo anómalo, sino lo sorprendente y lo relevante dentro de lo cotidiano).
- enjuiciar las clasificaciones existentes (cruces de criterios, solapamientos...).
- experimentar y diseñar experimentos.
- proponer teorías y construir sistemas conceptuales.

Ejercicios muy infrecuentes (casi impensables) en las clases de lengua, sea en la E.M. o en la superior:

- “Aquí tienes una clasificación de tipos de X. Observa que contiene criterios cruzados y subclases que se solapan. Explica por qué y propón una alternativa.”
- “La palabra X tiene 15 acepciones en el DRAE. Si te parece que son demasiadas, agrúpalas y propón una alternativa con menos subdivisiones.”

Los pedagogos insisten mucho en la importancia de desarrollar la **creatividad**, pero no suelen valorar igual todas las formas de creatividad.

Se valora mucho

- la creatividad artística.
- la creatividad asociada con la originalidad en las diversas formas de expresión.
- la creatividad en el periodismo, en la literatura, en la gastronomía, en la decoración y hasta en el deporte.

Se valora escasamente

- la creatividad en la síntesis (“menos es más”) fuera del arte.
- la creatividad en la formación de teorías y de sistemas conceptuales.
- la creatividad en la propuesta de explicaciones y en la formulación de preguntas.



Warren Berger

(periodista y escritor norteamericano)

“Los profesores suelen valorar mucho las buenas respuestas de sus alumnos, pero suelen valorar menos las buenas preguntas, y deberían hacerlo”

La crítica también es una actividad

Somos mejores criticando que construyendo; pero, incluso cuando criticamos, somos mejores en unas facetas que en otras.

Somos buenos criticando

- sistemas sociales y políticos.
- actuaciones y manifestaciones artísticas y deportivas.
- a los demás.

No somos tan buenos criticando

- construcciones teóricas pobres, contradictorias, redundantes o puramente nominalistas.
- clasificaciones y sistemas conceptuales.
- instrumentos de análisis poco útiles.
- conceptos huecos o sin contenido.

Educaremos la **capacidad crítica** de los jóvenes si...

- ...les proponemos tareas en las que puedan ejercerla.
- ...nos preocupamos de ir aumentando progresivamente su complejidad.

Clasificar es una actividad importante, pero no siempre implica **comprender**.

Pedimos constantemente a nuestros alumnos que clasifiquen elementos, pero a menudo les ofrecemos tipologías en las que **no encajan** bien los elementos que queremos que clasifiquen.



Los niños están acostumbrados a que las piezas encajen en el lugar que les corresponde.



A menudo pedimos a nuestros estudiantes que **hagan encajar** ciertas piezas en esquemas que no las admiten.

Ejercicio común en las clases de gramática del Bachillerato:

¿Qué clase de adverbio es *todavía* en la oración *El niño duerme todavía*?

Variante de este ejercicio que resulta preferible (y que raramente se adopta):

¿Qué significado aporta *todavía* a la oración
El niño duerme?

Explica el significado de la oración antes y después de añadir ese adverbio.

Probable respuesta del alumno: “Significa que el niño sigue durmiendo.”

Nueva petición del profesor: “Exactamente. Ahora explica qué tienen en común el adverbio *todavía* y la perífrasis verbal <*seguir*+gerundio>.”

- Pedimos muchas veces a los alumnos que **clasifiquen** palabras y oraciones.
- Casi nunca les pedimos que **expliquen el significado** de las palabras y las oraciones que queremos que clasifiquen.

Si pidiéramos a un alumno que **explicara el significado de una oración mediante una paráfrasis**, es probable que no entendiera lo que le pedimos. Seguramente replicaría: «Me pregunta usted qué clase de oración es, ¿verdad?»

Ejercicio esperable en Bachillerato:

En un texto aparece la secuencia *como mucho* y el profesor pregunta: «¿Qué clase de expresión es esta?; ¿Cómo la clasificaríamos?»»

**Variante de este ejercicio que resulta preferible
(y que raramente se adopta):**

Propón diez ejemplos del esquema «X, *como mucho* Y». Cuanto menos se parezcan entre sí, mejor.

A continuación, establece alguna generalización sobre los posibles valores de X e Y. ¿Podríamos permutar X e Y en algún caso? ¿Por qué?

Preguntas de largo alcance:

- ¿Esperamos tal vez que los estudiantes no cuestionen las clasificaciones ni las definiciones?
- ¿Asumimos quizá que son correctas sin más?
- ¿Sabemos que a veces no lo son pero entendemos que es mejor dejar las cosas como están?

- Quizá todo esto sea una consecuencia de que en la Enseñanza Media se asume (por defecto) que **el análisis gramatical debe abarcarlo todo.**
- Se transmite la idea de que el alumno debe ser capaz de analizar cualquier expresión que el profesor le ponga delante.

Ejemplo de solapamiento en las clasificaciones:

Las relativas sin antecedente formadas con adverbios relativos (ej. *Cuando te vi*) son a la vez subordinadas relativas y subordinadas adverbiales en muchas gramáticas y libros de texto. Los estudiantes pueden darse cuenta de ello.

El *Esbozo* de la RAE se dio cuenta de la contradicción (1973: 536), pero optó por una respuesta poco edificante:

«Los grupos de subordinadas adverbiales no tienen la rigidez de una clasificación lógica cuyos miembros se excluyan entre sí.»

Ejemplo de inadecuación en la definición:

Las palabras *tan* y *tanto* se caracterizan frecuentemente como **elementos intensificadores** en los libros de texto.

Pregunta posible de un estudiante de Bachillerato que haya desarrollado una actitud inquisitiva hacia la gramática:

—¿Qué quiere decir que *tantos* intensifica a *árboles* en la oración *Había tantos árboles que no se veía el cielo*? ¿Cómo se puede intensificar un árbol?

Respuesta:

—Tienes razón. Los árboles no se pueden intensificar. Lo que sucede es que *tanto* es intensificador cuando modifica a nombres no contable en singular (como en *tanto calor*), pero no lo es si incide sobre nombres contables en plural (*tantos árboles*). No todos los libros de texto explican esta diferencia.

Recapitulación

- Somos selectivos en aquello en lo que educamos.
- Deberíamos mejorar el desarrollo de ciertas capacidades de los estudiantes que no coinciden exactamente con las más valoradas **oficialmente**.

Entre la lista de **competencias** relativas a la “comunicación lingüística” (Real Decreto 1513/06, BOE núm. 293, pp. 43058 y ss.) no figuran las capacidades que deberían valorarse más en la enseñanza de la gramática.

En esa lista oficial figuran las siguientes, entre otras:

- Generar ideas, estructurar el conocimiento
- Interpretar y comprender la realidad
- Formarse un juicio crítico y ético
- Organizar y autorregular el conocimiento y la acción dotándolos de coherencia

- Tener conciencia de [...] la versatilidad del lenguaje en función del contexto y la intención comunicativa
- Dar coherencia y cohesión al discurso y a las propias acciones y tareas
- Organizar y autorregular el conocimiento y la acción dotándolos de coherencia
- Adaptar la comunicación al contexto
- Utilizar reglas propias del intercambio comunicativo en diferentes situaciones

- Buscar, recopilar y procesar información
- Expresar e interpretar diferentes tipos de discurso acordes a la situación comunicativa en diferentes contextos sociales y culturales
- Aceptar y realizar críticas con espíritu constructivo

La lista de competencias relativas a la comunicación que ofrece el Ministerio es correcta, pero muchas de ellas...

- ...no son específicamente lingüísticas.
- ...repiten los contenidos ya mencionados en otras competencias.
- ...son tan fáciles de formular como difíciles de transmitir y de adquirir.

No figuran en esa lista muchas de las competencias que más se suelen valorar en la enseñanza de la gramática.

No se menciona en la lista oficial la necesidad de fomentar y desarrollar...

- ...la capacidad de **observación**, no tanto de lo anómalo como de lo interesante cuando se esconde en lo común.
- ...la capacidad de **argumentación** (formulación y defensa de hipótesis, detección de incoherencias, redundancias, solapamientos y malas definiciones, etc.).
- ...la capacidad de **experimentación** (invención de pruebas a favor o en contra de una idea; desconfianza del criterio de autoridad, etc.)

Caveat:

- No existen «cursos para aprender a observar» o «cursos para aprender a argumentar o a descubrir».
- Estas capacidades se ejercitan. Se adquiere soltura con ellas a través del tiempo y de la experiencia y se basan en una determinada actitud hacia la enseñanza.
- En cuanto que no constituyen contenidos, no se memorizan, y tampoco se asimilan de forma inmediata.

Pregunta incorrecta: «¿Cuál es la fórmula para transmitir todas estas capacidades a los alumnos?»»

Pregunta correcta: «¿Cómo puedo yo mejorar mi **entrenamiento** en esas capacidades y actitudes para transmitir las mejor a los alumnos?»»

6

Cuatro conclusiones

Primera:

Esta conferencia no ha tratado de cómo se pueden desarrollar ciertas estrategias y actitudes **a la vez que** se aplica el currículum actual. Trataba más bien de la necesidad de contar alguna vez con un currículum que valore en su justa medida estas estrategias y actitudes.

Segunda:

Somos **selectivos** y **asimétricos** en aquello en lo que educamos, aunque no siempre lo reconozcamos explícitamente.

Tercera:

Formular listas de capacidades y de habilidades es sencillo y nada comprometido. Se percibe un gran **desnivel** entre las competencias que deseamos que los alumnos adquieran y el **entrenamiento** al que los sometemos para que lleguen a adquirirlas.

Cuarta y última:

Se dice que los adolescentes se caracterizan por juzgar el mundo que los rodea como un conjunto de sistemas impuestos y arbitrarios. A nosotros nos corresponde la tarea de mostrarles que su lengua les pertenece y que analizarla no es más que un recurso, entre otros posibles, para que lleguen a aprender algo sobre sí mismos.

Muchas gracias