

PROCEDIMIENTOS Y ESTRATEGIAS EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA GRAMÁTICA

FRANCISCO GALERA NOGUERA
JUAN LÓPEZ MOLINA
Universidad de Almería

INTRODUCCIÓN

Si observamos los índices lectores y los niveles de fracaso escolar, así como las distintas opiniones que sobre la preparación del alumnado han sido expuestas por un gran número de expertos en el campo de la lingüística y su didáctica en los últimos años, llegaremos a la conclusión de que algo ha fallado y continúa fallando en nuestro sistema educativo.

Si nos centramos en los índices de fracaso escolar, podemos comprobar con datos estadísticos que su nivel es alto y varía poco a lo largo de los últimos diez cursos. Así en el Informe del Consejo Escolar del Estado (1993:192) se expresa que en el año 1983 obtuvieron el Graduado Escolar el 74'4% del total del alumnado nacional, siendo, por tanto, el 25'6% el total de alumnos suspensos entre junio y septiembre. Este índice sube un poco durante los cursos 85-89, para bajar después, durante los cursos 89-91, al 75'3%. Los datos posteriores a este último curso no aparecen reflejados en el ámbito nacional, sino sólo referidos al territorio MEC, por lo que no los mencionamos.

En lo relacionado con el bachillerato, el índice de fracaso es mucho mayor. Así, durante el curso 92-93 han obtenido evaluación positiva, globalmente, sólo el 55'6% de todos los alumnos de BUP, resultando suspensos el 43'4%.

López Valero (1996: 218) considera que la mayoría de las veces ese fracaso escolar se produce por un fallo en el área de lengua.

Si nos detenemos ahora en el análisis de los índices lectores de nuestro país, percibimos que no se lee. Y lo más grave es que los distintos cambios educativos producidos en España en los últimos años no han supuesto ningún avance en este campo. Así, las diferencias entre la **Encuesta de cultura y ocio** (1983) y la última realizada en España, dirigida por Amando de Miguel e Isabel París: **Los españoles y los libros. Hábitos y actitudes hacia el libro y la lectura** (1998), suponen incluso un descenso del 6'2% en los índices lectores, pues bajan del 56,2% al 50%.

Y si nos comparamos con los demás países de nuestro entorno (**Informe de la OCEDE, 1993**) podemos observar que nuestro país tiene uno de los niveles generales de formación más bajos de todos los países de la OCEDE, pues sólo superamos a Portugal y a Turquía.

Si analizamos ahora las opiniones de expertos, podemos verificar que las mismas vienen a corroborar el mal estado de preparación de nuestros alumnos, tanto en épocas ya lejanas (años de la dictadura) como en tiempos más recientes, así como en la actualidad.

Hace ya cuarenta y siete años, Lázaro Carreter (1952: 156) escribía: “mi contacto continuado con estudiantes de todas las Facultades y de todos los niveles intelectuales, en un Colegio Mayor, me revela la situación en toda su crudeza. Es raro el que puede escribir una carta con mediana espontaneidad, menos una crónica para nuestra revistilla”. Años después, Manuel Seco (1982: 21) expresa: “vemos con tranquilidad como fenómeno habitual que cualquier estudiante universitario y cualquier licenciado carezcan de un conocimiento activo y pasivo satisfactorio de su propio idioma”. También Marcos Marín (1982: 23) opina que “la enseñanza de la lengua en la E.G.B. es una pura gramatiquería en la que no se enseña a los niños a ser usuarios del idioma”. Dos años después Vicente Ferreres (1984: 12) manifiesta “que los niños no saben hablar, no saben exponer sus ideas, no saben escribir, a pesar de que hasta ahora, desde los primeros cursos, se enseñaba gramática. Lo que viene a demostrar que con esa materia no se enseña lengua”. Son varias las opiniones posteriores que siguen una línea semejante a la hasta aquí expuesta.

Y un signo evidente de que este problema se mantiene todavía en nuestro país es que, en este mismo año (1999), las Administraciones Educativas han designado una comisión de expertos encargada de evaluar la actual Reforma Educativa. Dicha comisión, a la vista de las deficiencias observadas en los jóvenes en lo que se refiere a expresión oral y escrita, ha considerado necesario ampliar el tiempo que los jóvenes dedican a la lectura en las clases.

Ante este panorama la pregunta es inevitable: ¿Qué ocurre en nuestro sistema educativo para que, a pesar de los cambios legislados por las distintas administraciones educativas, que han supuesto una reducción de los objetivos y contenidos y un cambio metodológico, especialmente en el Área de Lengua, no se hayan producido avances significativos en los resultados?

Opinamos que son múltiples las causas. Entre ellas podríamos destacar las siguientes: escasa inversión en educación, ausencia de periodos de reciclaje del profesorado para poder llevar a cabo las distintas Reformas, desvalorización social de la figura del profesor al que se le culpa de todos los males, la falta de colaboración de los medios de comunicación, etc. Pero hay otro factor que casi nunca se nombra y que contribuye en gran medida a este fracaso: el libro de texto. Los manuales escolares apenas han sufrido transformación en los últimos quince años. No se han producido en ellos los cambios precisos tendentes a la consecución de los nuevos objetivos que las últimas Reformas han ido propugnando. Por otro lado, tampoco la administración ha suministrado al profesor materiales alternativos al libro de texto. Y esto es muy grave, sobre todo sabiendo que el libro de texto sigue siendo hoy el material casi exclusivo en la mayoría de las clases de lengua. Porque si los libros de texto no siguen las líneas metodológicas que se proponen, si las actividades que se presentan van encaminadas a conseguir unos objetivos que no son los prioritarios; si, a pesar de la insistencia en el valor funcional de la gramática y en la necesidad de partir de textos, se sigue otorgando el predominio a la teoría gramatical sobre la práctica; si los libros de texto no siguen la tendencia de las últimas Reformas de dar mayor relevancia a la expresión oral, la expresión escrita y la lectura, sino que continúan anclados en el pasado, difícilmente conseguiremos el éxito deseado.

Hoy como ayer, en la mayoría de los casos, “la lengua y su estudio sistemático se presentan disociados como dos aprendizajes independientes entre sí; y, en el peor de los casos, la enseñanza de la gramática suplanta a la enseñanza de la lengua” (Seco, M., 1982: 20).

TRATAMIENTO DE LA GRAMÁTICA EN LOS ÚLTIMOS CAMBIOS EDUCATIVOS

Vamos a recoger en este apartado aquellos aspectos de interés relacionados con la gramática y su didáctica, que se han ido formulando a lo largo de las tres Reformas educativas llevadas a cabo en los treinta últimos años.

Comenzaremos por la Ley General de Educación de 1970, y terminaremos con los actuales Diseños Curriculares Base de 1991.

1º.— Ley General de Educación de 1970

Dentro del apartado “Objetivos y directrices metodológicas en la EGB” y en lo que se refiere al Área de Lengua se expresa que “la gramática se abordará en los primeros niveles con un sentido estrictamente funcional, en tanto en cuanto contribuya a clarificar y facilitar la utilización práctica del lenguaje. A partir del sexto nivel -añade- se intentará ya una primera sistematización de las nociones de morfología y sintaxis adquiridas en los niveles anteriores” (*Vida Escolar*, 1970-71: 19).

2º.— Los Programas Renovados de la EGB, 1981

Parte esta nueva Reforma asumiendo que “es forzoso transformar profundamente los planes y los métodos de la enseñanza idiomática, porque los seguidos hasta ahora no han conseguido los fines que se propusieron. Es fácil comprobar cómo el uso de la lengua, tanto oral como escrita, está sufriendo una grave degradación” (*Vida Escolar*, 1981: 17). En esta introducción a los Programas Renovados se expone su nueva filosofía expresando que la información teórica “no constituye un objetivo por sí misma, sino sólo una enseñanza complementaria y auxiliar de lo fundamental que es saber hablar, leer y escribir con fluidez y soltura” (*Vida Escolar*, 1981: 17).

Se hace también mención en esta nueva ley a la necesidad de una progresión en el aprendizaje de la gramática, proponiendo para los últimos años de la EGB (7º y 8º) un sencillo programa sistemático de gramática, por considerar que es en esta edad cuando el escolar alcanza el nivel de abstracción necesario para su aprendizaje, mientras que en los cursos anteriores el aprendizaje de la gramática se debe subordinar al aprendizaje idiomático.

A partir del Real Decreto 69/1981 de 9 de enero se ordena la EGB en tres ciclos, haciendo una distribución de los objetivos y actividades a lo largo de los mismos. En el Ciclo Inicial (1º y 2º) la gramática, como conocimiento teórico, queda fuera de los contenidos, aunque sí se pretende que el alumno llegue a intuir de maneras práctica algunas nociones elementales. En cambio, “es preciso dedicar todo el tiempo que sea necesario a la corrección de las faltas gramaticales que el alumno pueda cometer en su expresión oral y escrita, y que en esas edades suelen ser fundamentalmente:

- a) Faltas de concordancia.
- b) Formas incorrectas en verbos irregulares.

La corrección de estas faltas se hará de manera eminentemente práctica, mostrando al alumno la forma o estructura correcta y haciendo que llegue a dominarlas mediante numerosos y variados ejercicios” (*Vida Escolar*, 1981:26).

En el Ciclo Medio (3º, 4º y 5º) ya sí aparece un bloque temático (Bloque 4) de “Iniciación a la reflexión gramatical” haciendo una distribución de objetivos y contenidos gramaticales para cada uno de los tres cursos que integran el Ciclo (*Vida Escolar*, 1982: 22-24; 33-36 y 46-48).

En el “Anteproyecto para la Reformulación de las Enseñanzas del Ciclo Medio de la EGB” (MEC: 1985) se introducen algunas modificaciones en los planteamientos generales de los Programas Renovados relacionados con la gramática, tendentes a fomentar el aspecto funcional de la lengua conducente a la reflexión gramatical.

En cuanto al Ciclo Superior de la EGB (6º, 7º y 8º) se formulan, entre otros, como contenidos mínimos el “reconocimiento de la oración como unidad fundamental del discurso (unidad de sentido y de entonación, estructura sintáctica) y el “diferenciar, mediante el análisis, una oración simple de una compleja”.

En el “Anteproyecto para la Reforma del Ciclo Superior de la EGB (MEC: 1984) “se rechazan los anteriores Programas Renovados por considerar, entre otras cosas, que habían llevado a un elevado fracaso escolar por ser excesivamente abstractos y teóricos. Se realizan después una serie de propuestas de mejora que, en el Área de Lengua, suponen una reducción de los objetivos terminales en dos grandes bloques: a) Hablar e interpretar y b) Leer y escribir. Ello se debe al “deseo de que quede patente el carácter de practicidad que se quiere dar a esta área de aprendizaje” (*Vida Escolar*, 1984: 48). Así, el tratamiento de la gramática “debe ser de índole práctica, y deben tratarse todos aquellos contenidos que se hagan necesarios para lograr una correcta comprensión y expresión, tanto oral como escrita” (*Vida Escolar*, 1984:48).

3º.—Diseños Curriculares Base. 1991

La lectura de estos Diseños Curriculares (LOGSE, R.D. 1006/1991; R.D. 1007/1991; R.D. 1344/1991 y R.D. 1345/1991) muestran con claridad la concepción funcional del lenguaje.

En la Educación Primaria se observa que la teoría lingüística debe quedar subordinada a un objetivo fundamental: desarrollar la capacidad de utilizar la lengua como instrumento de comunicación y representación. En los Diseños Curriculares de la Reforma de la E.P. de la Junta de Andalucía (1990: 43) se expresa que “el uso de las convenciones gramaticales se adquiere con el uso y sólo la reflexión (necesaria posterior) sobre ese uso puede dar lugar al denominado conocimiento gramatical”.

Y en el D.C.B. de E.P. (1989: 261) se manifiesta que “hay que eliminar la idea de que aprender lengua es aprender teoría gramatical, reglas abstractas; más bien en esta etapa educativa aprender lengua debe ser aprender a usarla, a manipularla, a crearla y recrearla”.

En la Educación Secundaria Obligatoria se pretende profundizar y desarrollar las capacidades adquiridas en la Etapa de Primaria. En este Ciclo la teoría gramatical queda como auxiliar para la reflexión, como instrumento de ayuda para la comprensión y expresión. Así, en el D.C.B. para la Educación Secundaria Obligatoria (1989: 390) se señala que “no se trata de que memoricen teoría, sino de que reflexionen sobre los comportamientos de su lengua, los entiendan y sean capaces de usarlos adecuadamente”. Ello supone una reflexión inductiva, que parta de las producciones verbales, orales y escritas de los propios alumnos, del profesor y de autores consagrados (textos literarios). A partir de ellos ha de proceder la reflexión sistemática sobre la lengua.

ESTRUCTURALISMO Y GENERATIVISMO EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

A partir del inicio de la Reforma educativa que se presenta con la Ley General de Educación de 1970, la corriente estructuralista, que ya llevaba en España algunos años de andadura, pasa a los libros de texto, intentando adaptar el nuevo modelo de análisis de la lengua (teoría lingüística) a las necesidades educativas del momento. Las clases de lengua se transformaron en análisis de oraciones, sintagmas, multitud de flechas, cajas, dibujos, etc. Evidentemente, si lo comparamos con la metodología de los años anteriores (metodología tradicional), ésta supone un gran avance, pues se pasa de un estudio memorístico a un estudio razonado de las oraciones; aunque el abuso desmedido de este procedimiento de análisis, centrado en una mejor comprensión de la estructura de la lengua, llevó a descuidar aspectos tan importantes como el uso de la misma, el habla. El uso individual de la lengua es relegado pues a un papel secundario, ya que no se considera apropiado para describir adecuadamente el sistema. Por otro lado, la filosofía fundamentalmente mecanicista, la separación de los diferentes niveles del estudio lingüístico y el análisis sólo superficial de las oraciones le lleva a su propio fracaso en este campo.

La gramática generativa posee una visión distinta del lenguaje y de la lengua. Para los generativistas el lenguaje es considerado como una capacidad innata del ser humano, que se actualiza y perfecciona mediante el aprendizaje y el uso de la lengua. Ese aprendizaje no se realizará ahora como algo mecánico, sino que el individuo tratará de descubrir, por encima de las diferencias entre las lenguas, la “gramática universal”. Los estudios generativos no se ocuparán de las producciones que realizan los hablantes, sino del conjunto de reglas que posee ese hablante que le permite expresarse con corrección. O sea, que al igual que la gramática estructural, la gramática generativa excluye el uso, la realización individual de los actos del habla.

Resulta evidente que estas corrientes lingüísticas no han dado el fruto deseado, pues la enseñanza de la gramática en estos años no ha servido para mejorar el uso de la lengua de nuestros alumnos. Así Manuel Seco (1982: 23) expresaba al respecto que “se da entre nosotros como normal el caso del muchacho que va a un examen de selectividad sabiendo muchas cosas de Saussure y de Chomsky, sin ser capaz de componer un mediano ejercicio de redacción”.

Hoy, sin embargo, la Psicolingüística, la Sociolingüística, la Pragmática, etc. están abriendo nuevas perspectivas en el campo de la didáctica de la lengua, y por ende, de la gramática, al suministrarnos datos científicos de gran importancia sobre teorías del aprendizaje, teorías sobre la adquisición del lenguaje, al darnos orientaciones sobre corrientes metodológicas, referencias sobre descripciones funcionales de la lengua, sobre aspectos de la recepción y de la participación del lector en la construcción de la obra, etc. Todas estas referencias pueden prestar un gran apoyo para conseguir una didáctica de la gramática más funcional, que la libere de ese exceso de teoricismo y sintactismo en el que aún se encuentra.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Constantemente se alude a la necesidad de afianzar y desarrollar las capacidades de expresión y comprensión de nuestros alumnos. Se pretende mejorar y perfeccionar el uso del lenguaje y de enfocar nuestra labor en el sentido de dominar las destrezas comunicativas más habituales: escuchar, hablar, leer y escribir. Es por ello por lo que se recomienda que los con-

tendidos, las actitudes y los procedimientos, así como los criterios de evaluación, se orienten en ese sentido.

Resulta, pues, extraño que, si todos estamos de acuerdo en que nuestro objetivo ha de ser mejorar las capacidades comunicativas de nuestros alumnos, en la realidad del aula se continúe utilizando una metodología, valorando unos contenidos, programando unos criterios de evaluación, que no van en relación con las tendencias que oficialmente se presentan. Y es que no basta con defender el valor funcional de la lengua, sino que es necesario que esa intención se plasme especialmente en los libros de texto y en el trabajo diario de las clases de lengua, creando situaciones de uso que lleven a un desarrollo de las capacidades de comunicación de nuestros alumnos.

Hoy la clase de lengua sigue estando orientada, en la mayoría de los casos, a la realización de una serie de actividades poco motivadoras, encaminadas a conseguir unos contenidos formales que apenas tienen relación con el uso real de la lengua. Así, se continúa dando valor prioritario a los conocimientos gramaticales de morfología y sintaxis, a la memorización de reglas, etc., olvidando que el aprendizaje de una lengua es anterior al conocimiento de sus reglas gramaticales, que la normativa ha de venir después, pues el aprendizaje de la gramática no contribuye *a priori* a la mejora de la competencia comunicativa. Los conocimientos lingüísticos no deben ser pues un objetivo en sí mismos, sino un medio que ha de colaborar en la mejora de la comprensión y expresión. “Si vemos la gramática como un instrumento para desarrollar la facultad lingüística del alumno, es obvio que no debe ser objeto de estudio por sí misma, sino en función de su servicio a la enseñanza de la lengua” (Seco, M. 1982: 22).

Antes de entrar de lleno en la descripción de aquellas estrategias metodológicas que consideramos más útiles en la enseñanza-aprendizaje de la gramática, es preciso que desterremos ya la creencia tradicional de que enseñar gramática equivale a enseñar lengua. “La gramática es un intento de explicar cómo es y cómo funciona una lengua dada: se trata por tanto de algo externo a ella” (López Morales, H. 1984: 14).

Romera Castillo (1979: 110) rechaza también ese concepto prioritario de la gramática manifestando “que la lengua se aprende y se perfecciona hablándola y escribiéndola, no estudiando gramática solamente”.

También Álvarez Méndez (1987: 122) opina al respecto que “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 enseña a bailar, o que la mecánica no enseña a montar en bicicleta”.

En esta misma línea se manifiestan igualmente Mendoza et al. (1996: 335): “el profesor debe ser el primero en entender que efectivamente la gramática, por sí sola, no enseña a emplear la lengua, no enseña a expresarse correctamente; su estudio ayuda, eso sí, a sistematizar y perfeccionar el dominio de la expresión lingüística”.

En cuanto a su metodología, creemos que la lengua se aprende y se perfecciona hablándola y escribiéndola y no partiendo de normas gramaticales. Y ello es evidente, pues cuando la gramática surgió, ya existían, no sólo la lengua, sino también obras de gran valor literario.

El aprendizaje de la gramática debe venir siempre después de que el niño haya aprendido a expresarse oralmente y por escrito de manera natural. A partir de este momento el alumno, con una metodología adecuada, recurrirá voluntariamente a la norma gramatical para

mejorar su expresión. “Los conocimientos sintácticos y morfológicos deben ser enseñados sólo después de que el niño haya logrado alguna habilidad en el arte de escribir para que la norma gramatical llegue como consecuencia del idioma que conoce, practica y amplía diariamente” (Romera Castillo, 1979: 112).

Es igualmente necesario partir siempre de los conocimientos que posee el niño (aprendizaje significativo), y será a partir de ellos, mediante la observación y la manipulación de textos, como podremos llegar, por el procedimiento inductivo, al conocimiento de la gramática. “La finalidad última de la enseñanza de la gramática debe consistir en ampliar la gramática implícita que ya posee el alumno y explicitarla para hacerla más funcional y práctica” (Cassany et al., 1994: 363).

Para López Valero (1996: 219): “Aprender lengua en los distintos niveles educativos deberá ser aprender a usarla, a manipularla, a crearla y a recrearla. Las reglas abstractas y gramaticales irán deduciéndose por sí solas y nos ayudarán a seguir avanzando”.

Opinamos que la enseñanza de la gramática debe llevarse a cabo a partir de la manipulación de textos, preferentemente escritos por los propios alumnos. De esta manera se aprende por la práctica, y la normativa gramatical se ha de hacer amena al comprender el alumno la necesidad que tiene de la misma para mejorar su propia expresión. La gramática así se transforma en algo vivo, y su aprendizaje resulta motivador.

Al trabajar con textos escritos por los propios alumnos, estamos partiendo de su grado de competencia lingüística y no de especulaciones. Estamos poniendo las bases para que el alumno aplique al texto sus conocimientos lingüísticos ya adquiridos, su “gramática implícita”, y para que los desarrolle.

De la corrección colectiva de estos textos han de surgir muchos interrogantes relacionados con la construcción oracional (morfosintaxis), la puntuación, los enlaces, las conexiones oracionales, la estructura del texto, el estilo, etc.; lo que obligará al alumno a realizar una reflexión sobre la lengua y a una búsqueda de soluciones. Si el profesor en este momento de corrección colectiva deja a los alumnos en libertad para que puedan compartir sus conocimientos, estaremos introduciendo factores de estímulo, a la vez que desarrollamos su creatividad, autoestima, sentido crítico, espontaneidad, etc. El profesor en este caso sólo debe orientar y dirigir el proceso de discusión, para evitar que queden aspectos sin ser tratados, dando su opinión únicamente cuando sea absolutamente necesario. “La reflexión gramatical en la educación obligatoria ha de estar orientada al dominio de la composición de textos coherentes, cohesionados y gramaticalmente aceptables. Este es el principal criterio para seleccionar los contenidos gramaticales, para distribuirlos a lo largo de una etapa educativa y para incluirlos en secuencias didácticas en interacción con las actividades de uso de la lengua” (Zayas, F., 1993: 221).

Si la reflexión gramatical se hace sobre los propios textos escritos por los alumnos, estaremos dando además a la gramática el valor funcional que precisa, pues la relacionamos con sus propias necesidades expresivas, por lo que será un medio idóneo para producir textos bien cohesionados y gramaticalmente aceptables. Al mismo tiempo, este procedimiento resulta también idóneo para evaluar, mediante la observación directa y en un ambiente relajado, el progreso de nuestros alumnos, detectando de manera constante las dificultades con las que se encuentra; pudiendo así programar las actividades complementarias precisas para que, mediante la reflexión gramatical aplicada a esos textos, consigan corregir sus fallos y mejorar su comprensión y expresión.

En cuanto a la edad más apropiada para que el alumno pueda captar con éxito las nociones gramaticales, ya desde un plano científico y sistemático, opinamos que éstas deben ser retrasadas hasta que el niño haya entrado en la primera fase de la adolescencia, o sea, en el estadio de las operaciones abstractas descrito por Piaget (1992: 13-14). En este período que comienza aproximadamente a los doce años y que coincide con el inicio de la Secundaria Obligatoria, el niño comienza a adquirir un tipo de pensamiento de carácter abstracto que le permite trabajar con operaciones lógico-formales. El pensamiento formal significa capacidad de razonamiento, de formulación y comprobación sistemática de hipótesis. Es el momento de iniciarlo progresivamente en un estudio más amplio de la gramática. Hasta esta edad el niño ha pasado por la Educación Primaria donde se supone que ya ha adquirido, de manera intuitiva y funcional, un conjunto de nociones gramaticales elementales. El alumno debe saber distinguir en una oración dada el sujeto del predicado, los núcleos de ambos y los adjetivos como modificadores del núcleo del sujeto, reconocer las palabras que sirven para unir, y distinguir la flexión nominal (género y número), y los tres tiempos verbales (pasado, presente y futuro). Si el niño, al terminar la E.P., posee ya estos conocimientos experimentales sobre gramática, y ha superado también los objetivos mínimos en habilidad lectora y expresión escrita, podremos iniciarlo ya, mediante la manipulación de textos y por el procedimiento inductivo, en un aprendizaje más amplio de la gramática, cuyos contenidos se irán distribuyendo de forma paulatina y gradual a lo largo de los distintos niveles de la Secundaria.

Una de las estrategias más motivadoras para el aprendizaje de la gramática es la utilización del “texto libre”, escrito, dirigido y seleccionado por los propios alumnos, siguiendo las técnicas de Freinet (1978). Con este procedimiento se crea en el alumno el deseo de que su redacción sea la elegida, y ello le lleva a esforzarse voluntariamente en conseguir una expresión correcta, por lo que tendrá que recurrir frecuentemente a la gramática, llegando así al convencimiento de la necesidad de la misma y a su conocimiento inductivo. Por otra parte, la corrección colectiva de la composición elegida, fase también propuesta por Freinet, conduce igualmente a un conocimiento experimental e inductivo de la gramática.

LA GRAMÁTICA EN LOS LIBROS DE TEXTO: ERRORES Y PROPUESTAS DE MEJORA

Una vez expuestas algunas de las estrategias que podemos tener en cuenta en la enseñanza-aprendizaje de la gramática, y centrándonos en nuestros actuales libros de texto, creemos conveniente poner de manifiesto algunos de los errores que siguen apareciendo en ellos y que son prueba evidente de ese alejamiento que se continúa dando entre lo oficial y lo real.

a) Van deductivamente de las definiciones a los ejemplos; a pesar de que se viene insistiendo en la necesidad de que las definiciones sean inferidas por los propios alumnos a partir de textos propuestos. Con este procedimiento, como al alumno no se le motiva, “no sienten deseos de descubrir, de investigar, pues no se le plantean necesidades de aprendizaje; por tanto no sabe apreciar el valor de lo aprendido. Él sólo se limita a memorizar y a archivar” (López Molina, 1997: 159).

b) Realizan un estudio separado de Morfología y Sintaxis. Creemos que ello es un error más, pues ambos aspectos se deben tratar conjuntamente. La separación de ambas ramas contribuye a crear una mayor dificultad de aprendizaje, pues hace aumentar la teorización y

desconecta dos aspectos que deben ir siempre unidos. De esta opinión es también Luceño Campos (1988: 153) al manifestar que “al captar el niño el conjunto antes que las partes, la sintaxis deberá ser anterior a la morfología, aunque, a ser posible, con carácter funcional, debería aprenderse simultáneamente”.

c) Utilizan distinta terminología gramatical para nombrar un mismo concepto a lo largo de los distintos cursos. Esto generará confusión en el alumno. Es preciso simplificar y uniformizar dicha terminología a lo largo de toda la escolaridad.

d) Presentan un exceso de teoría gramatical en los niveles de la E.P., relegando a un último lugar un objetivo tan importante en esta Etapa como es la creación del hábito lector, y dando a la composición escrita un tratamiento secundario.

e) No relacionan la teoría gramatical con las lecturas, ni con la expresión oral y escrita de los propios alumnos, por lo que dichos conocimientos, al carecer de funcionalidad, presentan dificultad de aprendizaje.

Teniendo en cuenta las estrategias hasta aquí expuestas, proponemos ahora un proceso metodológico para una clase de gramática, como alternativa al libro de texto, con las siguientes fases:

1º.—De los textos escritos por los propios alumnos al aplicar la técnica del “texto libre” de Freinet, se presentan varios de ellos, que no lleven la firma del autor, en los que aparezcan errores gramaticales. Los alumnos realizarán una corrección colectiva.

2º.—Sobre esos mismos textos y mediante el diálogo con los alumnos, se intentará recordar los conocimientos gramaticales ya conocidos.

3º.—A partir de esos mismos textos y mediante preguntas ya programadas, el profesor llevará a los alumnos, por inducción, al descubrimiento del nuevo concepto gramatical que se quiere enseñar.

4º.—A continuación los alumnos escribirán en el encerado distintas oraciones discutiendo la utilización correcta o no de lo aprendido.

5º.—Realización y corrección posterior de ejercicios individuales.

PROPUESTA DE SECUENCIACIÓN DE CONTENIDOS Y SUGERENCIAS DIDÁCTICAS

Presentamos ahora una propuesta de secuenciación de contenidos de gramática y una serie de sugerencias didácticas para llevar a cabo dentro ya de los dos Ciclos de Secundaria.

Comenzaremos con la realización de una serie de ejercicios encaminados a evaluar el nivel inicial de conocimientos de morfosintaxis que posee nuestro grupo de alumnos. Nuestra programación habrá de comenzar a partir de ese nivel medio inicial, “pues sería vano hacer reflexionar al alumno sobre algo que aún no pertenece a su acervo mental” (Seco, 1982: 22).

Continuando con los conocimientos instrumentales de gramática ya adquiridos a lo largo de la Etapa de Primaria, opinamos que se debe empezar con ejercicios de repaso sobre la oración simple, ahora en hipérbaton, separando el sujeto del predicado e indicando sus núcleos. Nos centraremos después en el verbo, como núcleo central de toda la oración. Distinguirán después los verbos copulativos, que con su atributo forman el predicado nominal, de los verbos predicativos, que con sus complementos forman el predicado verbal. Pasaremos después

al estudio morfológico del verbo: desinencias, distinción entre tiempos simples y compuestos, diferenciación de los tres modos, la voz activa y pasiva y conocimiento de algunas perífrasis verbales.

A continuación pasaremos al SN del sujeto, centrándonos en el estudio morfológico del nombre, palabra fundamental del sintagma. Aprenderán a distinguir el lexema de los morfemas, diferenciando prefijos y sufijos. Dentro de los sufijos reconocerán los indicadores del género y número. Después diferenciarán las distintas clases de nombres: comunes, propios, concretos, abstractos, etc. Posteriormente pasaremos de nuevo al sintagma nominal sujeto (sintaxis), distinguiendo entre oraciones con sujeto omitido y oraciones impersonales; reconociendo las diferencias entre impersonales propias e impersonales gramaticales.

Presentaremos posteriormente sintagmas nominales de sujeto con todos sus componentes y que el alumno los separe. Reconocer en ellos, por su función, los determinantes y los complementos del nombre (adjetivo, aposición y complementos preposicionales). A continuación estudiaremos, en morfología, las clases de determinantes y clases de adjetivos.

De aquí, y a partir siempre de textos, pasaremos al estudio sintáctico del pronombre. Identificarán las distintas clases de pronombres a partir de múltiples oraciones y diferenciarán el pronombre del determinante.

Nos centraremos de nuevo en el verbo al que le harán diferentes preguntas (¿Qué?, ¿A quién?, ¿Para quién?, ¿Cuándo?, ¿Dónde?, etc.) para localizar los distintos sintagmas que aparecen en el predicado. Los alumnos reconocerán el C.D., el C.I., el C.C., el C. del Nombre, el C. del Adjetivo, El Vocativo, la Aposición, el C. Agente, el C. Predicativo y el Atributo.

Pasaremos después a las palabras invariables: adverbios, preposiciones y conjunciones. Estas clases de palabras nunca deben ser enseñadas como una simple relación desconectada de los textos, sino que deben ser los alumnos quienes las descubran atendiendo a su función dentro de la oración: el adverbio expresa circunstancia (lugar, tiempo, modo, etc.), la preposición enlaza palabras de distinta categoría, y la conjunción une palabras de igual categoría.

Entrando ya en la oración compuesta, empezaremos distinguiendo entre oración coordinada y oración subordinada, cuyo aprendizaje les resultará fácil al comprobar en ellas el sentido de independencia o dependencia.

Para el conocimiento de las subordinadas utilizaremos el procedimiento de la sustitución. Así, si la subordinada puede ser sustituida por un sustantivo, será subordinada sustantiva, desempeñando las mismas funciones que el sustantivo en la oración simple ya estudiada. Si la proposición subordinada puede ser sustituida por un adjetivo, será subordinada adjetiva; distinguiendo a continuación entre especificativas y explicativas. Y finalmente, si la subordinada puede ser sustituida por un adverbio, será subordinada adverbial con todas sus variantes.

La fijación de este aprendizaje se realizará mediante ejercicios frecuentes y variados:

- Encontrar en un texto distintos tipos de oraciones y analizarlas.
- Inventar oraciones diversas y analizarlas.
- Transformar oraciones simples en compuestas y a la inversa.
- Etc.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (1987): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*, Madrid, Akal.
- Borrador de Real Decreto por el que se establece el currículo de la ESO en el ámbito del MEC, 1999.
- CASSANY, D. et al. (1994): *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó.
- Consejería de Educación y Ciencia (1990): *Diseños Curriculares de la Reforma. Educación Primaria*, Sevilla, Dirección General de Renovación Pedagógica y Reforma.
- EQUIPO TÁBULA (1998): *Los españoles y los libros*, (Coord. Amando de Miguel e Isabel París), Madrid, Ed. Cegal.
- FERRERES PAVÍA, V. (1984): *Enseñanza y valoración de la composición escrita*, Madrid, Cincel-Kapelusz.
- FREINET, C. (1978): *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*, Madrid, Siglo Veintiuno de España Editores, (10ª ed.).
- LÁZARO CARRETER, F. (1952): "La lengua y la literatura en la Enseñanza Media", en *Revista de Educación*, Vol. 2, pp. 155-158.
- LÓPEZ MOLINA, J. (1997): *La literatura infantil y juvenil: elemento motivador y básico en la enseñanza-aprendizaje de la lengua. Fundamentos teóricos y prácticos*. (Tesis doctoral). Almería, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- LÓPEZ MORALES, H. (1984): *La enseñanza de la lengua materna*, Madrid, Playor.
- LÓPEZ VALERO, A. (1996): "Estrategias didácticas para la producción de textos", en Mantecón, B. y Zaragoza, F. (eds.) *La gramática y su didáctica*. (Actas del IV Simposio Internacional de la SEDLL, 1995), Málaga, Miguel Gómez Ediciones, pp. 218-225.
- LUCEÑO CAMPOS J.L. (1988): *Didáctica de la lengua española*, Alcoy, Marfil.
- MANTECÓN, B. y ZARAGOZA, F. (eds.), (1996): *La gramática y su didáctica*. (Actas del IV Simposio Internacional de la SEDLL, 1995), Málaga, Miguel Gómez Ediciones.
- MARÍN, M. (1982): "La ortografía entre el estupor y la norma", *Revista de Bachillerato*, 9, pp. 23-27.
- M.E.C. (1970): *Orden por la que se aprueban las orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica, Vida Escolar*, 124-126, Madrid, Dirección General de Enseñanza Primaria.
- M.E.C. (1982): *Real Decreto por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el Ciclo Medio de la E.G.B. Vida Escolar*, 216-217, Madrid, Dirección General de Educación Básica.
- Ministerio de Cultura, (1983): *Encuesta de cultura y ocio*.
- M.E.C. (1984): *Anteproyecto para la Reforma del Ciclo Superior, Vida Escolar*, 229-230, Madrid, Dirección General de Educación Básica.
- M.E.C. (1985): *Anteproyecto para la Reformulación de las Enseñanzas del Ciclo Medio de la EGB*, Madrid, Dirección General de Educación Básica.
- M.E.C. (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*, Madrid, Secretaría de Estado de Educación.
- M.E.C. (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria*, Madrid, Secretaría de Estado de Educación.
- M.E.C. (1993): *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo*, Madrid, Consejo Escolar del Estado.
- MENDOZA, A.; LÓPEZ, A. y MARTOS, E. (1996): *Didáctica de la Lengua para la Enseñanza Primaria y Secundaria*, Madrid, Akal.
- PIAGET, J. (1992): *Seis estudios de psicología*, Barcelona, Labor (2ª ed.).
- ROMERA CASTILLO, J. (1979): *Didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid, Playor.
- SECO, M. (1982): "Gramática y enseñanza de la lengua", en *Revista de Bachillerato*, 9, pp. 20-22.
- Vida Escolar*, (1981): "Programas Renovados. Preescolar y Ciclo Inicial", 208, Zaragoza, Edelvives.
- ZAYAS, F. (1993): "Las actividades gramaticales desde una perspectiva gramatical", en *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós.