

La gramática en la enseñanza del español.

La enseñanza de la sintaxis

Francisco Javier Diosdado Moras

Hay abundantes autores de prestigio que han señalado el problema principal: Hay que enseñar sobre todo Lengua, aunque no se enseñe Gramática; hay que enseñar ante todo a hablar y escribir bien nuestra lengua, pues la Gramática científica queda muy lejos de las posibilidades reales de los alumnos. Cualquier profesor de lengua admite este objetivo como prioritario, aunque la programación que ellos hacen o el libro de texto que compran planteen la enseñanza desde un punto de vista más «gramatical». Todavía no se ha elaborado una *Gramática didáctica*: un puente entre la Teoría gramatical y su aplicación en el aula de enseñanza. Esta tarea está aún por hacer y compete por entero, creemos, a los profesores de Lengua. Se necesita una gramática que permita adelantar y aprovechar en el aprendizaje de la lengua; una gramática que permita al alumno *comprender* la lengua que él usa; que no atienda al hablante-oyente ideal, que no esté rigurosamente formalizada en sus definiciones y reglas; pero que esté *rigurosamente* aplicada al nivel cognitivo de los alumnos y a otras circunstancias medioambientales y didácticas.

El DCB (Diseño Curricular Base) es demasiado generalizador como para permitir la elaboración de una «gramática pedagógica». No pasa de prescribir una serie de pautas: importancia del lenguaje oral, enseñanza instrumental de la lengua, importancia de los textos, etc. En las Comunidades autónomas donde más interés existe por estos temas (Cataluña, Valencia, País Vasco) han adelantado ya algunas propuestas y algunas experiencias. Sin embargo, hasta ahora no podemos hablar de otra cosa que de tanteos. No puede ser de otro modo cuando no existe una *Teoría General de la Didáctica de la Lengua*. Cuando esta Teoría exista será fácil elaborar manuales y programas de aprendizaje, que diferentes en ejercicios, en textos elegidos...etc, coincidan sin embargo en las bases teóricas, y obedezcan a la misma sistemática; y sobre todo, que se ajusten a un grupo particular y concreto de alumnos.

Un ejemplo de por dónde deben ir las cosas es esta cita de Ana Camps(1): «en los niveles que consideramos... para el verbo se destacará la posibilidad de indicar tiempo, persona, número, pero no se hablará todavía de modo y aspecto»

Otro ejemplo puede ser el de Luis González Nieto (2), partidario de *dosificar* la enseñanza gramatical de la siguiente forma: Iniciación gramatical (12-13 años); primera sistematización (14 años). ¿Qué lugar ocuparía la sintaxis en esta primera sistematización de que habla González Nieto?: Nuestra tesis es que aún se puede esperar un poco: hay que seguir con la sistematización morfológica iniciada antes, con los ejercicios lúdicos, con actividades en torno al significado. Algunos de los ejercicios que proponemos son:

- Equivalencias semánticas (expresiones sinónimas, diversos registros idiomáticos, etc.) y transformaciones sintácticas.
- Sustituciones, conmutaciones, cambios de orden.
- Comparaciones.
- Construcción, montaje y desmontaje de textos.

Hay autores que proponen sin ninguna vacilación un método de enseñanza inductivo y constructivista: desde producciones lingüísticas reales, realizadas por los propios alumnos, ir construyendo poco a poco una teoría gramatical; De nada sirve según ellos, una teoría gramatical, explicada en una clase «magistral», y ejemplificada con frases pensadas «ad hoc» para esta teoría. A pesar de lo atractivo de esta postura innovadora, que viene a renovar el pesado ambiente académico de la clase tradicional, creemos que hay que ser prudentes y precaverse contra su idealismo un poco ingenuo: esta metodología puede tener los siguientes inconvenientes: 1) lentitud en el proceso de enseñanza. 2) Dificultad de sistematización.

3) Peligro de monotonía y falta de motivación. (paradójicamente, lo que puede ser fuente motivadora se convierte en fuente de dispersión y aburrimiento.

Lo acertado, en nuestra opinión, es una postura moderadamente inductiva, que se mueva de lo particular y concreto a lo general y universal; pero también al revés: que en algunas ocasiones sea capaz de aplicar deductivamente leyes y normas. Nuestro punto de vista tiene muy en cuenta los planteamientos Piagetianos (en el sentido de estar muy atento a la «maduración evolutiva de la mente»): hay que enfocar las «tareas» concretas, los trabajos y los problemas que los alumnos solucionan antes que las estructuras generales de pensamiento, definidas en términos lógicos).

Clasificación de las tareas sintácticas según su dificultad cognitiva

Existen dos tipos de ejercicios gramaticales, practicados por los alumnos en clases de lengua:

1) Ejercicios de simple manipulación lingüística, que no exigen una sistematización previa, ni desembocan en sistematización: son ejercicios normalmente fáciles y simples, factibles por todos los alumnos, ejercicios del tipo:

- Identifica los nombres, adjetivos, sintagmas... del texto.
- Identifica el Núcleo de las palabras subrayadas ...
- Sustituye los Adjetivos por S. preposicionales equivalentes
- Cambia el género, el número, la persona...etc.
- Sustituye los Pronombres por otra palabra...

2) Otros ejercicios requieren mayor o menor nivel de abstracción, *requieren una sistematización previa*, una comprensión de conceptos gramaticales; o una aplicación de estos conceptos.

Entre estos ejercicios del segundo grupo están:

A) Los mismos ejercicios, pero acompañados de una pregunta o reflexión semántica: «comenta además las diferencias producidas en el significado». Los alumnos perciben a veces diferencias significativas, pero casi nunca son capaces de explicar las diferencias sintácticas (qué enfatiza, qué oculta, qué aporta una estructura frente a otra), y casi nunca explican las diferencias de significado a partir de nociones de sintaxis (por ejemplo, tales frases son diferentes porque han cambiado sus relaciones sintácticas).

B) Los tradicionales análisis sintácticos de oraciones simples y de oraciones compuestas exigen en primer lugar una diferencia clara sin vacilaciones entre «morfología» y «sintaxis»; exigen retener en la memoria gran cantidad de contenidos y conceptos; exigen que se sepa operar separadamente con cada una de las funciones posibles (*sujeto, predicado, atributo, complemento directo... etc.*)

C) Otros ejercicios más simples, pero con cierto nivel de complejidad: comprender bien cada una de las funciones sintácticas, por separado. Primero a nivel de sintagma, y después a nivel de oración. Es decir, saber buscar el núcleo, el complemento de cualquier *sintagma*; y buscar el sujeto, el atributo, etc. de cualquier oración.

D) Ejercicios como los propuestos por I. Bosque en un curso para profesores de lengua en CEP de Valladolid.

Los ejercicios son los siguientes:

1. La diferencia entre dos expresiones se debe a que utilizan una palabra cambiada, («*El hecho de hablar de María* // *La manía de hablar de María*»). Pero sobre todo se debe a que establecen relaciones sintácticas diferentes. (suplemento//sujeto)
2. Construye una expresión con la siguiente estructura sintáctica: «*Un SN que tenga dentro de él a un S. adjetival*»...
3. La siguiente expresión es incorrecta, ¿qué ley o norma gramatical infringe? *«*sin que lo sabía*»
4. ¿Es falsa o correcta la siguiente afirmación sobre el sistema gramatical: «*El antecedente de un pronombre reflexivo sólo puede ser el sujeto de la oración*»
5. Elige la forma correcta de analizar la expresión, de todas las que proponemos a continuación...

Concretamente, los ejercicios y tareas sintácticas de este segundo grupo se basan en la capacidad de disociar claramente la morfología-sintaxis-semántica; en la comprensión plena de lo que es «función sintáctica», «significado sintáctico», «equivalencia semántica»/«diferencia sintáctica»; en la comprensión de que la sintaxis es la relación *no lineal* entre las palabras; además de otras capacidades cognitivas: abstracción, memorización... que suponemos parecidas a las trabajadas por Piaget y teóricos del Aprendizaje.

Si esta sistematización previa, y maduración cognitiva, no se han logrado de forma satisfactoria, todos los conceptos y reflexiones sintácticas serán algo confuso para el alumno, algo percibido siempre indirectamente, un invento arbitrario del profesor: confundirán sujeto sintáctico con «*agente semántico*» de la acción. Confundirán la función *Complemento del Nombre*, con la categoría morfológica «*adjetivo*»; La categoría *S. preposicional*, con la función «*C. Circunstancial*». etc.

Creemos que lo que hemos llamado «sistematización gramatical previa» coincide básicamente con las características empleadas por Piaget para describir el Estadio de las Operaciones Formales. Las tareas y ejercicios sintácticos, con cierto grado de complejidad exigen un modo de razonar idéntico al exigido por las tareas que Piaget diseñó. Es decir, existe una correlación directa y significativa entre éxito/fracaso en las tareas piagetianas y éxito/fracaso en las tareas sintácticas.

Paralelismo entre estadio de operaciones formales y ejercicios sintácticos

Brevemente, lo que sostiene Piaget (3) es que el pensamiento formal se caracteriza por los siguientes rasgos:

A) Rasgos funcionales:

1) Concepción de lo real como un *subconjunto de lo posible*: para solucionar cualquier problema el sujeto invoca todas las posibles soluciones, no se deja engañar por las apariencias más inmediatas, cercanas o sensibles.

2) El funcionamiento intelectual de un sujeto en este Estadio es de *carácter Hipotético-Deductivo*: Ante un problema planteado («*qué función cumple el sintagma subrayado...*») plantea una solución provisional a modo de hipótesis, y luego prueba una por una todas las condiciones, para rechazarla o para seguir probando hasta encontrar la hipótesis correcta.

EJEMPLO: «*conviene que nos pongamos abrigo*»: debe proceder a comprobar la hipótesis que más cerca tenga (suele suponer siempre que es «*C.Directo*»), probando una a una todos los rasgos:

- Dejando «inmóvil» el núcleo del Predicado, se procede a una simplificación equivalente: «*conviene un abrigo*»
- ¿Se puede convertir en sujeto pasivo? (*«un abrigo es convenido...»)
- ¿Es necesario para la estructura completa...?
- Dejando inmóvil el hipotético Comp. Directo, hay que cambiar el núcleo del predicado, y comprobar si se mantienen las mismas relaciones: («*él quiere que nos pongamos abrigo*»)

3) El pensamiento formal es de *carácter proposicional*: Según Piaget, los sujetos del estadio anterior operan sobre datos y hechos concretos; mientras que los del estadio «formal» convierten en *proposiciones lógicas* los resultados anteriores y operan sobre estas proposiciones. El alumno ha de ser capaz de trascender el nivel lineal inmediato de la frase, y concebir relaciones y constelaciones no lineales. (Es el caso de la función *C. Predicativo*; o cuando el *C. N.* está muy separado de su núcleo... etc.).

POR EJEMPLO: Cualquier ejercicio inverso, del tipo «rellenar con palabras una estructura sintáctica dada», como:

DET + NUCLEO + COMPLEMENTO

el alumno necesita reducir a proposiciones lógicas cada uno de los términos de la estructura: («*determinante*» es una palabra que actualiza el significado virtual de los sustantivos...etc.); a continuación propone una solución cualquiera; y por último comprueba si esta solución encaja en la estructura inicial dada.

B) Características formales-estructurales:

Se trata del punto más discutido de Piaget, pero también puede relacionarse con la Gramática: sería posible encontrar cierto paralelismo entre estas estructuras y la estructuras sintácticas: sobre todo en el campo de la O. Compuesta, (O.coordinadas y O. adverbiales..)

Conclusiones e implicaciones que tiene aceptar este paralelismo:

Según Piaget, en su revisión de la Teoría de los Estadios (4) el periodo de las operaciones formales abarca desde los 12 años (aprox.) hasta los 20 años (aprox.). Y lo más interesante de esta revisión: no todos los adultos son capaces de solucionar satisfactoriamente las tareas diseñadas para este estadio, sólo un porcentaje de individuos adultos...

I IMPLICACIÓN)

Para comprender cualquier tarea sintáctica compleja se requiere un dominio *total* de las operaciones formales. Si no se ha llegado, por maduración evolutiva, a este estadio, es inútil que el profesor intente hacer comprender determinado ejercicio, concepto, u operación sintáctica a *todos* los alumnos. Habrá que conocer muy bien los presupuestos cognitivos de cada tarea sintáctica y habrá que diagnosticar muy bien el nivel y madurez intelectual de cada alumno. Las mismas precauciones habrá que tener a la hora de evaluar.

II IMPLICACIÓN)

Es inútil tratar de enseñar Gramática, tal como viene en los manuales científicos. La enseñanza de la Gramática ha de obedecer a otra sistemática: maduración intelectual, motivación de los alumnos, recursos didácticos... La forma de enseñar lengua y gramática a unos alumnos concretos podría deducirse de una Didáctica General de la Lengua, pero de momento no hay nada parecido a esta Didáctica General. Cada profesor de lengua debe desarrollar o inventar una gramática didáctica un poco por tanteo, estando muy atento a su experiencia de clase, a las experiencias de sus compañeros, a las teorías científicas. Enseñar Gramática es ante todo un arte, no una ciencia; «el arte de ser incompletos sin ser inexactos», citando a Gili Gaya (5)

Por el momento habrá que seguir los pasos de los teóricos de la Psicología del Aprendizaje: cuando el alumno está *re-estructurando* sus esquemas mentales, no se le puede transmitir todo un sistema gramatical; hay que dosificar y seleccionar: implicados en cada ejercicio

III IMPLICACIÓN)

Se necesita que aumente el número de investigaciones, básicas y aplicadas, para ir construyendo la Teoría de la Didáctica de la Lengua.

Concretamente, las investigaciones deberían apuntar a dos objetivos:

1) Sistematizar y organizar todas las tareas gramaticales que ya existen y practicamos regularmente los profesores: encontrando no sólo dos niveles de dificultad, como los apuntados por nosotros, sino múltiples niveles, precisiones y matices. Descomponiendo tareas complejas en otras más simples, descubriendo qué operaciones cognitivas exigen, por qué fracasan en algunas de las tareas, etc.

2) Encontrar nuevas actividades y tareas, a partir de las características del Estadio de las Operaciones Formales: Pensamiento de lo posible y no sólo de lo real. Método hipotético-deductivo. Pensamiento proposicional. Especialmente importante consideramos las tareas basadas en el método científico (hipotético-deductivo): plantear problemas, proponer hipótesis, y comprobación rigurosa y sistemática de cada hipótesis.

IV IMPLICACIÓN)

Coordinar muy bien la enseñanza de la Lengua y la Gramática en los distintos niveles y ciclos del sistema escolar.

De no hacerlo así los alumnos perderán su tiempo aprendiendo nuevos modelos y terminologías y los profesores perderán su paciencia. Las nociones gramaticales enseñadas prematuramente no son asimiladas por el alumno sino que se convierten en automatismos, verdaderos «quistes» inservibles para la experiencia de cualquier alumno. Fórmulas que aplicarán casi a ciegas en cualquier expresión que analizan. Para esto se necesita no sólo una labor de investigación sino de equipo y colaboración entre los profesores de los distintos niveles.

V IMPLICACIÓN)

El profesor que enseña gramática no es un simple transmisor de conocimientos. Es ante todo un investigador activo, que trata de comprender cómo se ingresa en el Estadio de operaciones formales y cómo se va racionalizando el saber lingüístico. Siguiendo de cerca el estado de la cuestión en este tema, debe caer en la cuenta de que la abundancia de errores de sus alumnos se debe a otro motivo que los clásicamente aludidos: estudian poco, explico mal, son muy torpes... etc. Esta visión es simplista y falseadora: hay que atender a los errores cometidos por Indefinición de la tarea, ambigüedad de instrucciones; implicación de procesos psicológicos de los que apenas tiene noticia, como:

- La capacidad de memoria a corto plazo,
- El rasgo psicológico «Dependencia-Independencia de Campo (DIC)»
- La dependencia de los materiales utilizados: son más o menos significativos para el alumno. Cuestión compleja de muy difícil solución didáctica.

VI IMPLICACIÓN)

Cuando el alumno está entrando en el periodo de Operaciones Formales, se puede *empezar* a enseñar sintaxis. Y esta enseñanza debe basarse en el aprendizaje de unas cuantas nociones: *separar, claramente y en todo momento.*; Sintaxis-Morfología-Semántica. Comprender el carácter «no-lineal» de las relaciones sintácticas. Diferenciar claramente significado

semántico de significado sintáctico. Separar análisis funcional de nivel «sintagma», de nivel «oración» y de nivel «texto». (este último análisis está mucho menos desarrollado y no ha traspasado apenas las fronteras de lo científico, sin embargo es indispensable poder aplicarlo a la enseñanza cuanto antes, ya que los textos son unidades más «significativas» e interesantes para el alumno)

Estas nociones sólo pueden enseñarse a partir de un repertorio de ejercicios sintácticos amplio y flexible, pensado explícitamente para desarrollar estas nociones, y no sólo para llenar un tramo de horario escolar. Todo lo contrario de lo que se ha venido haciendo hasta ahora.

VII IMPLICACIÓN)

El síntoma más claro del fracaso de un profesor de lengua es cuando sus alumnos responden automáticamente a las preguntas de gramática. Aplicando rutinariamente la regla que primero tienen a mano, trazando líneas debajo de las frases que analiza y rotulando «por aproximación e intuición los términos que ha aprendido: *sujeto, C.D., C.N. ... etc.*

VIII IMPLICACIÓN)

Respecto a la motivación de los alumnos: Ninguna tarea sintáctica escolar de las practicadas normalmente tiene sentido en sí misma. Son medios para que el alumno mejore en su capacidad de análisis, reflexión, abstracción y uso consciente de su lengua... No enseñamos a buscar el sujeto sintáctico de una Oración porque sea útil o divertido para el alumno. En los momentos actuales, cuando tanta importancia se da a la enseñanza práctica y funcional, útil para la vida real, los profesores de gramática estamos en franca desventaja.

Efectivamente, toda la reflexión sintáctica y gramatical se asienta sobre la capacidad de metalenguaje y meta-cognición: facultad adquirida tardíamente como lo demuestran los estudios sobre la memoria. Nada más antipático para un adolescente que acaba de descubrir el mundo concreto (operaciones concretas), que exigirle tareas sintácticas complejas, en las que lo que cuenta no es el significado sino las estructuras que lo soportan. Si se me permite la metáfora, es pedir a un ladrón de joyas que trabaje como vendedor en una joyería. Maneras de dar variedad, de provocar, de interesar a los alumnos en las tareas sintácticas puede haber muchas, pero no se debe perder de vista el objetivo final: enseñar lengua a través de la reflexión gramatical, no entretener a una clase durante un periodo de tiempo...

Bibliografía

- (1): Camps, Ana: «La Gramática en el ciclo Medio», *Guix*, núm. 87, enero de 1985.
- (2) González Nieto, Luis: *La enseñanza de la Gramática*, Santander, 1976.
- (3) Marchesi, Palacios y Carretero: *Psicología evolutiva (3 tomos)* (manual). Alianza, 1986. (tomo 2, y 3).
- (4) Marchesi...etc. iden.
- (5) Gili Gaya, S.: «La enseñanza de la Gramática», *Rev de la educación*. T.1, núm.2, 152
- (6) Marchesi...etc. ob.cit.

Otros títulos consultados:

- Bosque, Ignacio: *Las categorías gramaticales*, Síntesis, 1989
- Narbona Jiménez, Antonio: *Sintaxis española, viejos y nuevos enfoques*, Aricel, 1989
- Stubbs, Michael: *Análisis del discurso*, Alianza Editorial.
- Castro, Américo: *La enseñanza del español en España*, Vict. Suárez, Madrid, 1922.
- Castro, Américo: *Lengua, enseñanza y literatura*, Vict. Suárez, Madrid, 1924
- Marcos Marín, F. y Sánchez Lobato, J.: *Lingüística aplicada*, Síntesis, 1988.