

## Aproximación a los conocimientos gramaticales del profesorado de secundaria\*

ÁLVARO RECIO DIEGO

Universidad de Salamanca (España)

alrecio@usal.es

<https://orcid.org/0000-0001-8933-0804>

CARMELA TOMÉ CORNEJO

Universidad de Salamanca (España)

carmela\_tome@usal.es

<https://orcid.org/0000-0002-1770-3752>

Cómo citar:

Recio Diego, Á. y Tomé Cornejo, C. (2023): "Aproximación a los conocimientos gramaticales del profesorado de secundaria", *Pragmalingüística*, 31, pp. 407-434. <https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2023.i31.18>

### APROXIMACIÓN A LOS CONOCIMIENTOS GRAMATICALES DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA

**RESUMEN:** Este artículo analiza los conocimientos morfosintácticos del profesorado de Lengua Castellana y Literatura en la enseñanza media. Para ello, se ha distribuido a docentes de toda España una encuesta en la que debían indicar si corregirían o no ciertas afirmaciones gramaticales inspiradas en respuestas de alumnos de Bachillerato. Los resultados muestran un alto índice de corrección errónea y un escaso margen de duda, lo que revela un fuerte apego a la tradición gramatical, con la consiguiente desactualización teórica, y una concepción no científica de la sintaxis, con un claro énfasis en la terminología.

**PALABRAS CLAVE:** didáctica de la lengua; gramática; Bachillerato; reflexión lingüística; formación del profesorado

**SUMARIO:** 1. Introducción. 2. Metodología. 3. Resultados. 4. Discusión. 5. Conclusiones. 6. Referencias.

### APPROXIMATION TO THE GRAMMATICAL KNOWLEDGE OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS

**ABSTRACT:** This paper analyses the morphosyntactic knowledge of teachers of Spanish Language and Literature in secondary education. To this end, we distributed a test among teachers throughout Spain, who were asked to indicate whether or not they would correct certain grammatical statements inspired by responses from high school students. The results show a high rate of erroneous correction and a low rate of doubt, which reveals a strong attachment to the grammatical tradition, with the consequent theoretical outdatedness, and a non-scientific understanding of syntax, linked to a clear emphasis on terminology.

**KEYWORDS:** language teaching; grammar; baccalaureate; linguistic reflection; teacher training.

**SUMMARY:** 1. Introduction. 2. Methodology. 3. Results. 4. Discussion. 5. Conclusions. 6. References.

### APPROCHE DES CONNAISSANCES GRAMMATICALES DES ENSEIGNANTS DE L'ÉCOLE SECONDAIRE

**RÉSUMÉ:** Cet article analyse les connaissances morphosyntaxiques des enseignants de langue et littérature espagnoles dans l'enseignement secondaire. Pour cela, une enquête a été distribuée aux enseignants de toute l'Espagne dans laquelle ils devaient indiquer s'ils corrigeaient ou non certaines affirmations grammaticales inspirées des réponses des élèves de lycée. Les résultats montrent un taux élevé de correction erronée et une faible marge de doute, ce qui révèle un fort attachement à la tradition grammaticale, avec la désuétude théorique qui en découle, et une conception non scientifique de la syntaxe, avec un accent clair sur la terminologie.

**MOTS-CLÉS:** didactique des langues; grammaire; lycée; réflexion linguistique; formation des enseignants.

**SOMMAIRE:** 1. Introduction. 2. Méthodologie. 3. Résultats. 4. Discussion. 5. Conclusions. 6. Références.

**Fecha de recepción:** 03/11/2022

**Fecha de revisión:** 13/01/2023

**Fecha de aceptación:** 10/02/2023

**Fecha de publicación:** 01/12/2023

\* Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i *La disponibilidad gramatical en español*, PID2020-120436GB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/.

## 1. Introducción

A partir de los años 80, el saber comienza a considerarse parte del denominado *sistema didáctico*. Hoy se asume que el proceso de aprendizaje se desarrolla en la interacción social que se produce en el aula no solo con el docente sino también con los compañeros, y en relación con las características específicas de los contenidos que se han de adquirir (Camps y Ruiz Bikandi, 2011). Estos contenidos han sido seleccionados y son el resultado de una reelaboración basada en su propia naturaleza, en el estatus de los destinatarios y en el contexto institucional. Se distinguen así tres tipos de saberes fundamentales que intervienen en el proceso educativo: el saber que se debe enseñar (el saber curricular), el saber didactizado (convertido en objeto de enseñanza) y el saber académico<sup>1</sup>.

Como saber que debe enseñarse, el análisis del currículo oficial para la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en la Educación Secundaria Obligatoria y en Bachillerato revela, por un lado, una acumulación excesiva de contenidos sin demasiada conexión ni coherencia interna (véase Bosque y Gallego, 2018) y, por otro, un planteamiento claramente instrumental en el que la adquisición de los saberes gramaticales se supedita al desarrollo de la competencia comunicativa. En efecto, tal y como señala Marqueta Gracia (2022: 156), las autoridades educativas parecen obsesionadas con que la materia de Lengua –pero no otras, por lo visto– tenga una utilidad práctica. Así lo refleja la legislación más reciente, materializada en los Reales Decretos que desarrollan los contenidos gramaticales (BOE, R.D. 217/2022 para la ESO y BOE, R.D. 243/2022 para Bachillerato):

El eje del currículo de Lengua Castellana y Literatura lo constituyen las competencias específicas relacionadas con la interacción oral y escrita adecuada en los distintos ámbitos y contextos y en función de diferentes propósitos comunicativos. [...] El objetivo de la materia [...] se orienta tanto a la eficacia comunicativa como a favorecer un uso ético del lenguaje (BOE, *Real Decreto 2017/2022*: 41697).

De hecho, de las diez competencias específicas de la asignatura, solo una tiene en cuenta el conocimiento gramatical, pero lo hace supeditándolo también al uso:

Movilizar el conocimiento sobre la estructura de la lengua y sus usos y reflexionar de manera progresivamente autónoma sobre las elecciones lingüísticas y discursivas, con la terminología adecuada,

<sup>1</sup> Esta distinción se ha visto, además, enriquecida con la investigación del saber realmente enseñado, cuyo análisis considera tanto las prácticas docentes declaradas como las prácticas reales (lo que verdaderamente sucede en el aula), y el saber aprendido, que implica complejos procesos de construcción y acomodación del saber.

para desarrollar la conciencia lingüística, para aumentar el repertorio comunicativo y para mejorar las destrezas tanto de producción oral y escrita como de comprensión e interpretación crítica (BOE, *Real Decreto 2017/2022*: 41703).

Este enfoque comunicativo, presente en los currículos desde los años 90, ha sido cuestionado por lingüistas como Bosque (2017, 2018), Bosque y Gallego (2016 y 2018), España y Gutiérrez (2018), Mendivil (2018) o Marqueta Gracia (2022), para quienes esta interpretación meramente instrumental de la lengua, y, por tanto, de la gramática, resulta insuficiente. Sin negar la importancia de desarrollar la competencia comunicativa, estos autores defienden la necesidad de emprender un cambio en la enseñanza de la gramática que parte de la concepción de la lengua no como una simple herramienta para la comunicación, sino como una parte esencial de la naturaleza humana, un sistema interiorizado, complejo y sutil que ofrece a los estudiantes un terreno para la experimentación y el descubrimiento. El objetivo de su enseñanza se asimilaría así al que persiguen las asignaturas de ciencias:

Y este es precisamente nuestro verdadero reto: hacer ver a los alumnos que la lengua les pertenece y que entenderla un poco mejor es entendernos mejor a nosotros mismos. Hemos de mostrar a los estudiantes que la sintaxis no es la retahila de etiquetas con las que se supone que han de decorar los textos que sus profesores les van poniendo delante para que puedan así pasar exámenes y aprobar cursos. Hemos de conseguir que vean la sintaxis como lo que verdaderamente es: la arquitectura de nuestro pensamiento. Así de simple, y a la vez de complejo y de estimulante (Bosque, 2017: 28-29).

En el ámbito de la didáctica de la lengua, se defienden tres líneas en la enseñanza de la gramática: aquella que vincula gramática y usos lingüísticos, aquella que se centra en el sistema de la lengua y aquella que aborda contrastes inter e intralingüísticos. Así, encontramos una importante corriente de investigación centrada en conectar el aprendizaje gramatical y el desarrollo de las habilidades lingüísticas (Camps y Zayas, 2006; Rodríguez Gonzalo, 2012; Fontich y Vilà, 2015; Zayas, 2014 y 2017; Fontich, 2017; Fontich y García Folgado, 2018). Junto con la enseñanza de la gramática en sí misma, se propone que este saber sirva como base de un uso adecuado y eficiente. Por lo tanto, los contenidos gramaticales, esenciales en cualquier ciudadano escolarizado, deberían encaminarse a desarrollar en los alumnos la capacidad de razonar sobre la lengua y vincular esa reflexión con su uso:

No es tanto el cambio de espacio –de la oración al texto– lo que puede conciliar el aprendizaje del uso y los conocimientos gramaticales, como otro modo de entender la reflexión gramatical: menos centrada en la descripción de esquemas gramaticales –aunque muchas veces

haya que recurrir a estas descripciones- y más preocupada por la apropiación de recursos lingüísticos para actuar verbalmente en los diversos ámbitos de la vida social (Zayas, 2009).

La enseñanza gramatical podría concebirse como el espacio de la educación donde proporcionamos instrumentos conceptuales y procedimientos al alumnado con un doble objetivo: poder convertir la lengua en objeto de reflexión consciente y poder asimilar que esta reflexión constituye la base de un uso de la lengua adecuado y eficiente (Fontich, 2017).

Por otro lado, en cuanto a su dimensión como objeto de enseñanza propiamente dicho, buena parte de la investigación se ha centrado en examinar los resultados de la trasposición didáctica de estos contenidos gramaticales, fundamentalmente, a través del análisis de libros de texto. En líneas generales, estos trabajos han puesto de manifiesto que el tratamiento que reciben estos contenidos, así como las actividades que los ejercitan, presenta serias deficiencias –Zayas (2006); Ribas Seix (2010); Bosque y Gallego (2016); Bosque (2018); España y Gutiérrez (2018); Gutiérrez (2018)–. Las principales son las siguientes:

- afán de exhaustividad y falta de progresión (lo que se deriva en buena medida del marco curricular);
- ausencia de conceptos básicos y definiciones no adaptadas;
- contradicciones en las explicaciones y clasificaciones;
- variedad (y obsesión) terminológica;
- énfasis en el etiquetado (en relación con el punto anterior);
- fosilización o falta de actualización teórica, en ocasiones, muy acusada.

Se ha comprobado que, en muchos casos, se generan derivaciones sin rigor o ya superadas, como resultado de una distancia excesiva entre el contenido que explica el manual (el objeto de enseñanza) y su referente científico (el objeto de conocimiento). Este tercer tipo de saber que apuntábamos al inicio de esta introducción, el saber académico, se moviliza en el aula principalmente por parte del docente, que posee un conocimiento más extenso y profundo como experto en la disciplina y es el responsable final de proporcionar unos contenidos comprensibles para el alumno, pero coherentes con la actualidad de la ciencia. El valor científico de la información que se intercambia en el aula dependerá en gran medida de la capacitación didáctica del profesor y de su dominio del objeto de conocimiento, en nuestro caso, la gramática (Martín Vegas, 2008)<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Lógicamente, existen niveles intermedios entre los saberes de referencia, los conocimientos del docente y lo que este hace en el aula con esos conocimientos. No se plantea una relación directa entre lo que el profesor sabe y su práctica docente, ni se le atribuye toda la responsabilidad del proceso de trasposición, en el que intervienen muchos otros factores, como, por ejemplo, la disponibilidad de materiales pedagógicos suficientes que disminuyan adecuadamente la distancia entre unos y otros saberes.

Este último aspecto cuenta todavía con pocos análisis<sup>3</sup>. Bravo (2018) ha investigado de forma indirecta los conocimientos gramaticales que los futuros profesores de secundaria adquieren en la universidad. Para ello ha analizado 32 planes de estudio y 54 guías docentes del curso académico 2013-2014, y entre sus conclusiones se encuentran las siguientes:

- Se otorga poco peso a la gramática en los planes de estudio de la universidad española.
- El enfoque que se desprende de estos documentos apunta a una orientación no reflexiva hacia la gramática y su enseñanza.
- El conocimiento que se propone es cualitativamente similar al de los estudios preuniversitarios.

En este contexto, este trabajo pretende ofrecer una nueva aproximación a la formación gramatical de los docentes de enseñanza media. Con este objetivo se ha elaborado un test en el que se presentan supuestas afirmaciones realizadas por alumnos de Bachillerato y se pide a los encuestados, todos ellos profesores de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, que indiquen si corregirían o no cada uno de los enunciados propuestos. Tras esta introducción se describe con más detalle la metodología empleada tanto en el diseño y la aplicación de la encuesta como en los análisis efectuados. A continuación, se exponen los principales resultados y su discusión, y finalmente se propone una reflexión sobre las implicaciones que se derivan del estudio y los cambios que podrían emprenderse.

En ningún caso debe interpretarse que las conclusiones del trabajo son generalizables a todo este colectivo docente ni deben entenderse como una crítica a su labor. Por el contrario, se pretende detectar posibles carencias en la didáctica de la gramática en la enseñanza media y superior, y contribuir a su resolución.

## 2. Metodología

Para valorar los conocimientos sintácticos del profesorado actual de secundaria hemos realizado una encuesta en línea<sup>4</sup>, que ha sido distribuida a docentes de toda España mediante múltiples canales de

<sup>3</sup> Se encuentran más fácilmente trabajos con estudiantes, como el de Martín Jiménez (2014) o Santos Ferreira (2014) en Portugal, o bien estudios que analizan las creencias de docentes en relación con cómo conciben la gramática y su enseñanza, así como su vinculación con el desarrollo de la escritura (Fontich y Camps, 2015).

<sup>4</sup> Hemos optado por esta herramienta debido a las ventajas operativas que ofrece (obtener un mayor número de informantes de procedencia diversa), si bien somos también conscientes de sus limitaciones. En muchas investigaciones de didáctica, los cuestionarios se completan con entrevistas en las que los propios informantes tienen la posibilidad de desarrollar argumentaciones más ricas y elaboradas. Por este motivo, hemos incorporado en nuestra encuesta un apartado de comentarios libres (véase 2.2), teniendo también presentes las peculiaridades de la escritura gramatical o metalingüística, cercana a la escritura epistémica, en la que la escritura misma ayuda al razonamiento.

difusión (correo electrónico, listas de distribución, grupos de profesores, redes sociales, etc.).

La encuesta está dividida en dos secciones: la primera contiene preguntas externas conducentes a determinar el perfil sociológico de los participantes (sexo, nivel de formación, estudios realizados y año de finalización, años de experiencia, niveles impartidos y comunidad autónoma en la que ejercen), mientras que la segunda constituye el cuestionario propiamente dicho, con diez preguntas que reflejan determinados aspectos teóricos de la sintaxis del español.

## 2.1 DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

La encuesta ha sido respondida por 168 informantes, de los cuales 122 son mujeres y 46 son hombres. Todos ellos ejercen o han ejercido como profesores de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato dentro del sistema educativo español, tanto en institutos públicos como en colegios privados o concertados.

El nivel de estudios de los encuestados es bastante homogéneo: la gran mayoría, el 78,6%, posee únicamente una licenciatura o grado, mientras que el 13,1% tiene estudios de máster (un 8,3% másteres en lingüística, un 4,8% másteres en literatura) y el 8,4% ostenta el título de doctor (un 4,8% doctores en lingüística o similares, un 3,6% doctores en literatura). Como es de esperar, la práctica totalidad (un 94%) son licenciados o graduados en Filología: el 86,9% en Filología Hispánica o similares y el 7,1% en otras Filologías. El resto procede de titulaciones como Humanidades, Traducción e Interpretación, Periodismo o Comunicación, Pedagogía, Educación o Filosofía. También hay una representación diversa de las edades, si bien predomina la franja intermedia: el 30,4% finalizó sus estudios de grado o licenciatura entre 2001 y 2010, el 26,8% entre 1991 y 2000, el 25,6% entre 1981 y 1990. Un 10,7% concluyó su formación universitaria después de 2010 y solo un 6,5% lo hizo antes de 1980.

En cuanto a la experiencia docente, la mayoría de los informantes cuenta ya con un número considerable de años de experiencia en las aulas, tal y como se refleja en el Gráfico 1. Así, el 49% ha impartido clases más de 15 años y únicamente el 18% es profesor desde hace menos de 5 años.

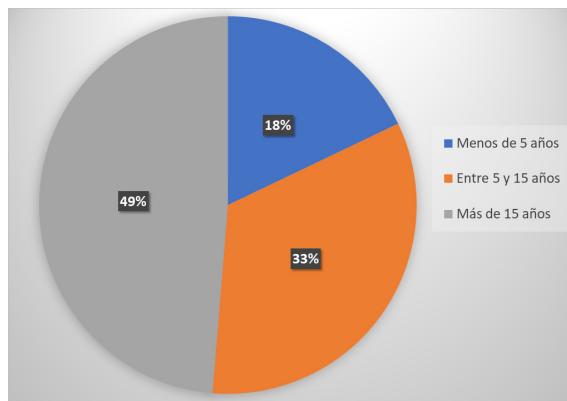


Gráfico 1. Experiencia docente de los informantes

Como suele ser habitual en la mayor parte de los centros, los informantes han trabajado en los diferentes niveles de la enseñanza media: el 92,3% ha impartido clases tanto en el primero como en el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria y el 82,1% acumula docencia en el Bachillerato.

Por lo que respecta a la representatividad territorial, la muestra contiene, en mayor o menor medida, informantes que ejercen o han ejercido en todas las comunidades autónomas de España, con la excepción de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, de donde ha resultado imposible obtener datos.

No obstante, predominan los informantes de Castilla y León (28%), Andalucía (11,9%), Asturias (10,7%), Madrid (9,5%), Murcia (8,3%) y Cataluña (6%), como puede comprobarse en el siguiente mapa:

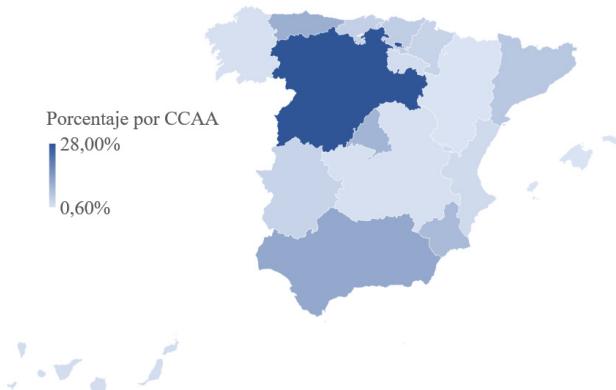


Gráfico 2. Lugar de desempeño profesional de los informantes

## 2.2 DESCRIPCIÓN DE LA ENCUESTA

El cuestionario de la encuesta consta de 10 de preguntas inspiradas en afirmaciones reales de alumnos de Bachillerato, 5 de ellas correctas, 5 incorrectas, ordenadas de manera aleatoria (ver Tabla 1). Todas presentan la misma estructura: la afirmación grammatical del alumno, tres opciones de respuesta para que el profesor seleccione una (“Es correcto. No lo corregiría” / “Es incorrecto. Lo corregiría” / “No estoy seguro. Tendría que consultarlo”) y un apartado de comentarios para que explique lo que estime conveniente, si así lo desea. El objetivo de las preguntas es comprobar si los docentes serían capaces de corregir una afirmación correcta o no corregir una afirmación incorrecta dada por un alumno de Bachillerato que podría aparecer, por ejemplo, en una prueba de acceso a la universidad. Por “correcta” entendemos que hay teorías gramaticales vigentes lo suficientemente extendidas y divulgadas que admiten ese planteamiento. Por “incorrecta” entendemos que es rechazado por amplio consenso entre los especialistas.

En las secuencias “este libro” y “el libro este”, la palabra “este” es un determinante. [incorrecta: debería corregirse]
El núcleo del sintagma “en el instituto” es “en”. [correcta: no debería corregirse]
En el sintagma adjetivo “muy feliz por la noticia”, tanto “muy” como “por la noticia” modifican a “feliz”, que es el núcleo. [incorrecta: debería corregirse]
En la secuencia “Ana dice que viene”, el sujeto de “viene” es “Ana”. [incorrecta: debería corregirse]
En la oración “A Eva le encanta jugar al fútbol”, el infinitivo “jugar” no tiene sujeto. [incorrecta: debería corregirse]
En la secuencia “Quien diga eso miente”, el segmento “Quien diga eso” es un sintagma nominal. [correcta: no debería corregirse]
En la secuencia “No me gusta lo que hace”, la oración de relativo “que hace” modifica al núcleo “lo”. [correcta: no debería corregirse]
El término de la preposición “con” en la oración “No sé con quién estará reunido” es “quién estará reunido”. [incorrecta: debería corregirse]
En “Hazlo como quieras”, “como quieras” es una oración de relativo. [correcta: no debería corregirse]
En la secuencia “Te he traído el libro para que lo leas”, “que lo leas” es una subordinada sustantiva. [correcta: no debería corregirse]

Tabla 1. Preguntas de la encuesta

Las diez preguntas se corresponden con diferentes bloques temáticos de la gramática española que se evalúan en Bachillerato: categorías gramaticales (pregunta 1), tipos de sintagma y su estructura (preguntas 2 y 3), sujetos tácitos (preguntas 4 y 5), oraciones de rela-

tivo e interrogativas (preguntas 6, 7 y 8) y subordinación “adverbial” (preguntas 9 y 10).

El primer bloque, centrado en las categorías gramaticales, contiene solo la pregunta 1 («En las secuencias “este libro” y “el libro este”, la palabra “este” es un determinante»), relacionada con las categorías transversales, en este caso los demostrativos, y presenta una afirmación incorrecta, ya que “este” es un determinante en el primer caso, cuando precede al nombre, pero no en el segundo, cuando va pospuesto y es un adjetivo.

El segundo bloque aborda los tipos de sintagma y su estructura y contiene dos preguntas, ambas relacionadas con la teoría de la X' y la estructura jerárquica de todo sintagma en tres niveles: núcleo/complemento, adjunto y especificador (Figura 1).

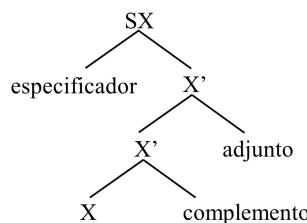


Figura 1. Teoría de la X'

La pregunta 2 («El núcleo del sintagma “en el instituto” es “en”») aborda el concepto de núcleo y la endocentricidad de todo sintagma: al tratarse de un sintagma preposicional (SP), la preposición es el núcleo que proyecta el sintagma, al igual que sucede en el resto de sintagmas. Si bien muchos análisis proponen que el SP no se ajusta a este esquema y defienden su carácter exocéntrico por carecer de núcleo (para ellos, estaría formado por un enlace y un término), teorías gramaticales consolidadas consideran plenamente aceptado desde hace décadas que todo sintagma es la proyección de un núcleo, por lo que la afirmación sería correcta. La pregunta 3 («En el sintagma adjetivo “muy feliz por la noticia”, tanto “muy” como “por la noticia” modifican a “feliz”, que es el núcleo») se vincula con los niveles de especificadores, que afectan a X', y complementos, que afectan solo a X: en este caso, el especificador “muy” incide no solo sobre el núcleo “feliz” (A), sino sobre el conjunto formado por núcleo y complemento (A'), es decir, sobre “feliz por la noticia”, por lo que estaríamos ante una afirmación incorrecta. No obstante, somos conscientes de que este análisis es propio de niveles más avanzados y es posible que muchos profesores no la corrijan por aplicar una trasposición didáctica según la cual

no se distinguen esos dos niveles de análisis (especificador, que incide sobre X', y complemento, que incide solo sobre el núcleo X). Por este motivo hemos considerado preferible descartar esta pregunta para los resultados cuantitativos y solo la hemos mantenido para el análisis cualitativo de los comentarios aportados.

El tercer bloque analiza los sujetos tácitos o nulos y contiene dos preguntas relacionadas con las categorías vacías “pro” y “PRO”. La pregunta 4 («En la secuencia “Ana dice que viene”, el sujeto de “viene” es “Ana”») es una afirmación incorrecta porque el sujeto de una oración no puede estar fuera de ella: el sujeto de “viene” es un elemento pronominal elidido (“pro”) que puede ser correferente con “Ana” o no (véase 1a). La pregunta 5 («En la oración “A Eva le encanta jugar al fútbol”, el infinitivo “jugar” no tiene sujeto») constituye también una afirmación incorrecta, pues el infinitivo “jugar” tiene como sujeto otra categoría vacía, en este caso un “PRO”, sin rasgos de concordancia explícitos, controlado por “Eva” (1b). Sin embargo, dada la ambigüedad que puede plantear aquí la noción de sujeto (sujeto explícito / sujeto léxico / sujeto gramatical, etc.), hemos descartado igualmente esta pregunta para el análisis cuantitativo y solo la consideramos para la valoración cualitativa de las explicaciones en comentario.

- (1) a. Ana<sub>i</sub> dice que pro<sub>i/1</sub> viene.  
b. A Eva<sub>i</sub> le encanta PRO<sub>i</sub> jugar al fútbol.

El cuarto bloque analiza las oraciones de relativo e interrogativas y contiene tres preguntas. La 6 («En la secuencia “Quien diga eso miente”, el segmento “Quien diga eso” es un sintagma nominal») es una afirmación considerada correcta porque es una relativa libre y, por tanto, un sintagma nominal, dado que “quién” es un relativo con el antecedente incorporado. La pregunta 7 («En la secuencia “No me gusta lo que hace”, la oración de relativo “que hace” modifica al núcleo “lo”») contiene también una afirmación correcta por tratarse de una relativa semilibre: la oración de relativo “que hace” es complemento del núcleo “lo”. En cambio, la afirmación 8 («El término de la preposición “con” en la oración “No sé con quién estará reunido” es “quién estará reunido”»), relacionada con el proceso de movimiento qu- con preposición, es incorrecta: “con quién” es complemento de “reunido”, pero se desplaza al comienzo de la interrogativa indirecta dejando, de acuerdo con el programa minimista de la gramática generativa, una copia en su posición inicial (2). Por tanto, el término o complemento de la preposición “con” es solo el pronombre interrogativo “quién”.

- (2) No sé con quién estará reunido *con quién*



El quinto y último bloque aborda la tradicionalmente conocida como subordinación “adverbial”, categorización a la que hoy se le ponen muchos reparos, como demuestra la *Nueva gramática académica* de 2009, pero presente aún en la mayoría de las explicaciones y los análisis escolares. La pregunta 9 («En “Hazlo como quieras”, “como quieras” es una oración de relativo») contiene una afirmación correcta sobre las denominadas “adverbiales propias”, que en realidad son oraciones de relativo libre: así pues, “como quieras” sería, en efecto, una oración de relativo libre, es decir, sin antecedente expreso, introducida por el adverbio relativo modal “como”. La pregunta 10 («En la secuencia “Te he traído el libro para que lo leas”, “que lo leas” es una subordinada sustantiva») incluye una afirmación correcta también, relacionada esta vez con las denominadas “adverbiales impropias”: estamos, en efecto, ante una preposición “para” seguida de una subordinada sustantiva (“que lo leas”) comutable por otros sintagmas nominales (“para eso”). Conviene precisar que lo que nos interesa en estas dos últimas preguntas no es descubrir el tipo de caracterización que los profesores enseñan o defienden, es decir, si lo explican como subordinada adverbial o como relativa o sustantiva, sino comprobar, al igual que con las demás preguntas, si corregirían análisis ampliamente aceptados según la teoría grammatical actual.

Todas estas preguntas reflejan, de un modo u otro, explicaciones de fenómenos gramaticales asumidas por las corrientes teóricas vigentes, entre las que sin duda destaca el generativismo chomskiano, modelo mayoritario y prevalente desde hace décadas en la investigación sintáctica, hasta el punto de que la *Nueva gramática académica* (NGLE) (RAE y ASALE, 2009) o el *Glosario de términos gramaticales* (GTG) (RAE y ASALE, 2019) asumen, tanto implícita como explícitamente, muchos de sus planteamientos. No obstante, no es ni mucho menos nuestra intención comprobar si los docentes de secundaria poseen conocimientos específicos sobre la teoría de la X', las categorías vacías “pro” y “PRO” o los procesos de movimiento qu-, sino simplemente averiguar en qué medida aceptan o rechazan explicaciones correctas que se derivan de estas propuestas teóricas y que, en cierto modo y despojadas a menudo de su andamiaje formal más complejo, están presentes en las obras de referencia académicas cuyo conocimiento y manejo al menos se les deben presuponer. La opción “No estoy seguro. Tendría que consultarlo” permite, además, valorar la actitud de los docentes hacia las respuestas que no se corresponden con su modelo de análisis.

### 2.3 DESCRIPCIÓN DE LOS ANÁLISIS EFECTUADOS

Una vez recopiladas todas las respuestas aportadas por los informantes, se han calculado los siguientes índices:

- Índice de corrección acertada – aciertos: porcentaje de respuestas en las que los profesores encuestados corregirían afirmaciones incorrectas, o bien no corregirían afirmaciones correctas.
- Índice de corrección errónea – errores: porcentaje de respuestas en las que los informantes no corregirían afirmaciones incorrectas, o bien corregirían afirmaciones correctas.
- Índice de inseguridad – dudas: porcentaje de respuestas en las que los informantes manifiestan no estar seguros de si la afirmación debe corregirse o no.

El índice de corrección se corresponde con la suma del índice de corrección acertada y el índice de corrección errónea, y representa la confianza de los informantes a la hora de valorar los enunciados. Por otro lado, todos los comentarios aportados han sido también organizados en comentarios procedentes (si la explicación o matización que proponen es válida y rigurosa, en consonancia con una corrección acertada) y comentarios improcedentes (si la explicación carece de rigor, o bien si, aun siendo válida según ciertas teorías o escuelas, se propone como el único análisis posible, penalizando una afirmación correcta de acuerdo con otros análisis vigentes). A este respecto, con el fin de contemplar la posibilidad de que algunas correcciones acertadas o erróneas puedan deberse a motivos distintos a los que se pretendía analizar, se ha efectuado una recategorización de ciertas respuestas a partir de los comentarios, lo que ha llevado a la consiguiente modificación del carácter acertado o erróneo de las respuestas en las que tales apreciaciones se incluyen. Si bien la práctica totalidad de las correcciones acertadas se asocian a comentarios procedentes y la mayoría de las erróneas se vinculan con comentarios improcedentes, hemos considerado necesario aplicar estas modificaciones en vista de que ciertos informantes corregirían una afirmación incorrecta, pero aportando en los comentarios causas equivocadas, o bien no corregirían una afirmación correcta, pero aduciendo también razones desacertadas o no procedentes. Pese a que somos conscientes de que las respuestas que carecen de comentario impiden realizar esta matización, la correspondencia acierto – comentario procedente y error – comentario improcedente es, tal y como hemos indicado, tan habitual que sugiere que tales respuestas sin comentario se ajustan a la tendencia general.

Para el análisis cuantitativo se han tenido en cuenta las respuestas totales de todos los informantes y se ha calculado el índice de corrección acertada, el índice de corrección errónea y el índice de inseguridad o duda. Además, se ha considerado la influencia en los resultados de una variable: los años de experiencia docente. Para el análisis cualitativo se han examinado todos los comentarios aportados en las

respuestas a las diez preguntas y se han agrupado los comentarios improcedentes conforme a diversas tendencias de análisis detectadas en cada uno de los fenómenos sintácticos que reflejan.

### 3. Resultados

#### 3.1 RESULTADOS CUANTITATIVOS

En líneas generales, los resultados reflejan un índice de corrección acertada del 31% frente al 69% de corrección errónea, tal y como se muestra en el Gráfico 3. Según se ha señalado, para el cálculo de estos indicadores se han excluido dos preguntas (la 3 y la 5), dado que su no corrección podría considerarse resultado de la trasposición didáctica. Si se han tenido en cuenta, sin embargo, para el cálculo del nivel de inseguridad, que representa el 6% del total de respuestas (Gráfico 4).

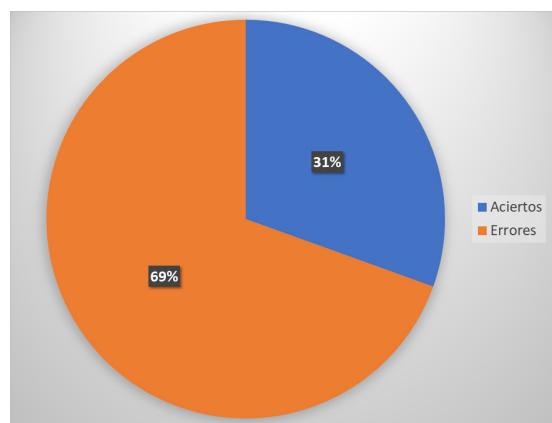


Gráfico 3. Índices totales de corrección acertada y errónea

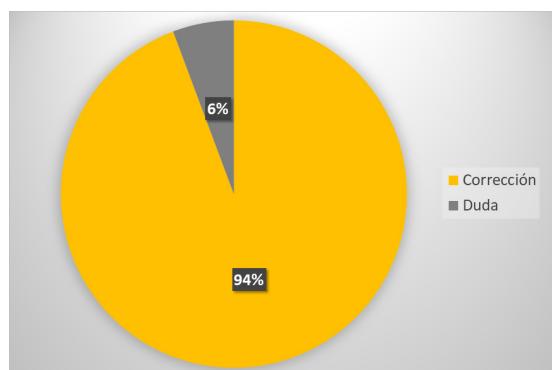


Gráfico 4. Índice de inseguridad general

En el Gráfico 5 se recogen los índices de corrección para cada pregunta. El fenómeno que ha acumulado un mayor número de respuestas incorrectas es el relativo al núcleo del SP, con un índice de corrección errónea del 86,31%. En el extremo opuesto se encuentra el relacionado con el movimiento qu-, con un 50% de errores en la corrección. En todos los casos, el índice de corrección acertada se sitúa por debajo del 40%. La pregunta que ha recibido un mayor número de puntuaciones correctas (el 39,3%) es la que proponía como sustantiva una oración tradicionalmente segmentada y clasificada como adverbial impropia («En la secuencia “Te he traído el libro para que lo leas”, “que lo leas” es una subordinada sustantiva»), seguida de la pregunta en la que se presentaba como sujeto del verbo subordinado el sujeto del principal («En la secuencia “Ana dice que viene”, el sujeto de “vnie” es “Ana”»), con un 38,7% de corrección acertada.

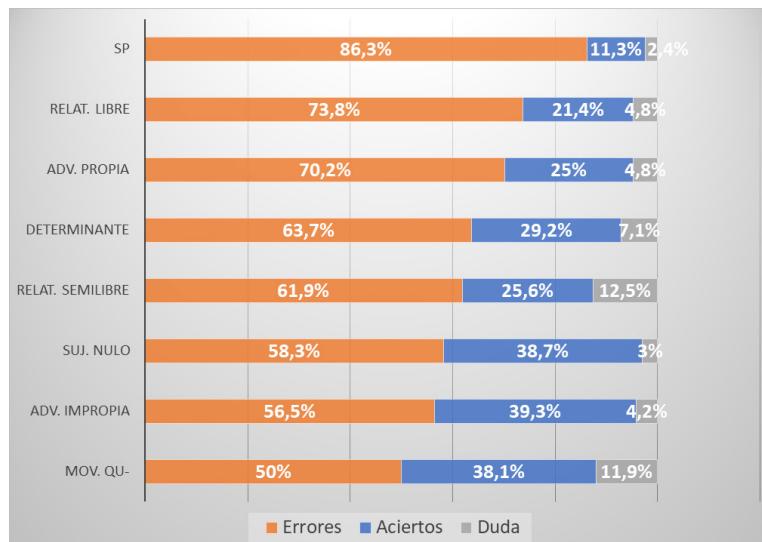


Gráfico 5. Índices de corrección por pregunta

En cuanto al índice de inseguridad (Gráfico 6), la pregunta que más dudas ha suscitado es la relacionada con la relativa libre, con un porcentaje del 12,5%. De los 10 fenómenos analizados, 8 presentan un índice de corrección superior al 92%. Las preguntas en las que se ha manifestado una menor inseguridad son las relativas a la estructura de los sintagmas: la correspondiente a su jerarquía ( $X'$ ) y la relacionada con la endocentricidad generalizada.

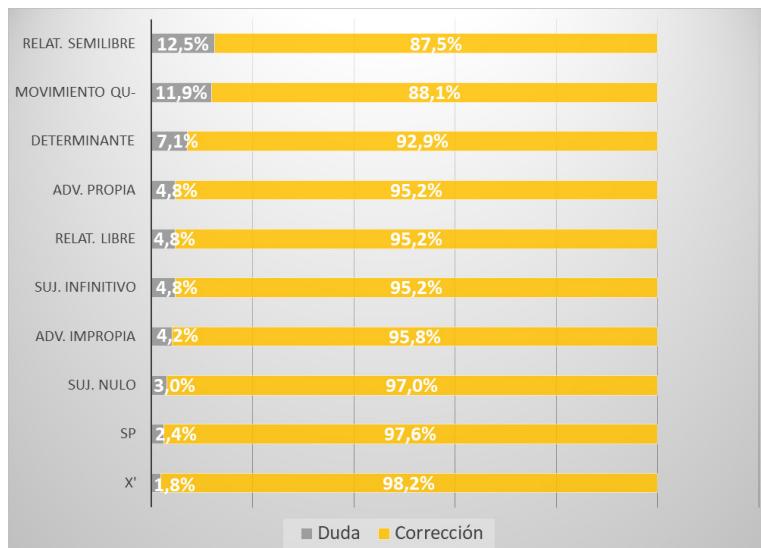


Gráfico 6. Índice de inseguridad por pregunta

Al ordenar los fenómenos de acuerdo con la posición que ocupan en función de los errores y las dudas que suscitan (Gráfico 7), se comprueba que no todos se comportan de la misma manera. Mientras que algunos ocupan posiciones semejantes para los dos indicadores (adverbial impropia como sustantiva; determinación de un sujeto nulo; distinción determinante / adjetivo; adverbial propia como relativa), en otros se observa una diferencia muy marcada. Así, la determinación del núcleo del SP es el fenómeno que más errores genera (posición 8 de 8), pero es, a su vez, en el que menos se duda (posición 1). En el extremo opuesto, la pregunta relacionada con el movimiento qu- es la que aporta un menor número de correcciones erróneas (posición 1), pero un elevado índice de duda (posición 7).

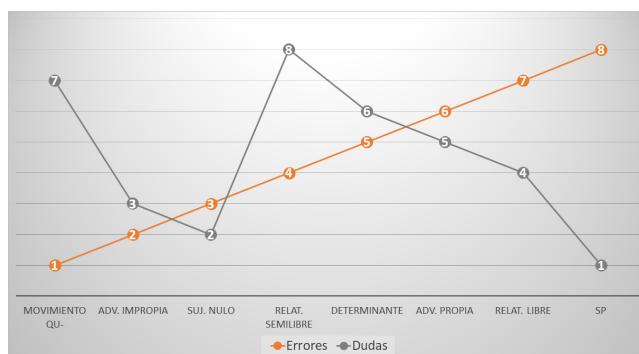


Gráfico 7. Fenómenos según la posición que ocupan por n.º de errores y de dudas

Por último, se ha analizado el efecto que ejerce sobre los resultados la variable “años de experiencia docente”, dividida en tres niveles: menos de 5 años, entre 5 y 15 años, y más de 15 años. Como muestra el Gráfico 8, se aprecian diferencias en las medias alcanzadas por cada grupo de informantes en cuanto al nivel de inseguridad (a mayor experiencia menos dudas) y en el número de correcciones erróneas (a mayor experiencia más errores), mientras que el índice de corrección acertada presenta puntuaciones muy similares en los tres grupos.

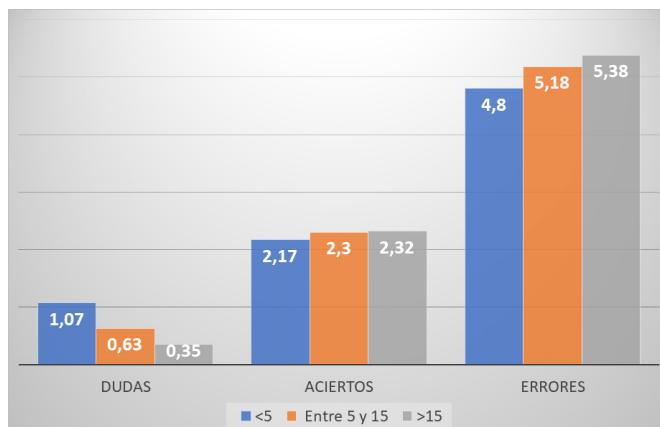


Gráfico 8. Medias de dudas, aciertos y errores en relación con los años de experiencia docente

Dado que en ningún caso las variables dependientes consideradas cumplían el supuesto de normalidad, se ha aplicado la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis. En la Tabla 2 pueden consultarse los estadísticos descriptivos y en la Tabla 3 los resultados de dicha prueba.

		N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
						Límite superior	Límite inferior		
Dudas	<5	30	1,07	,980	,179	,70	1,43	0	3
	5-15	56	,63	1,054	,141	,34	,91	0	6
	>15	82	,35	,760	,084	,19	,52	0	3
	Total	168	,57	,939	,072	,43	,71	0	6
Aciertos	<5	30	2,17	1,599	,292	1,57	2,76	0	7
	5-15	56	2,30	1,488	,199	1,90	2,70	0	6
	>15	82	2,32	1,735	,192	1,94	2,70	0	7
	Total	168	2,29	1,624	,125	2,04	2,53	0	7
Errores	<5	30	4,80	1,710	,312	4,16	5,44	0	7
	5-15	56	5,18	1,674	,224	4,73	5,63	1	8
	>15	82	5,38	1,712	,189	5,00	5,75	1	8
	Total	168	5,21	1,702	,131	4,95	5,47	0	8

Tabla 2. Estadísticos descriptivos tipos de respuesta – experiencia docente

		Dudas	Aciertos	Errores
H de Kruskal-Wallis		18,307	,294	2,392
gl		2	2	2
Sig. asintótica		,000	,863	,302
a. Prueba de Kruskal Wallis				
b. Variable de agrupación: Exp.Doc				

Tabla 3. Estadísticos de prueba de Kruskal Wallis

De acuerdo con estos resultados, las diferencias observadas entre los tres grupos considerados solo adquieren significación estadística ( $p=0,000$ ) en relación con el grado de inseguridad, pero no resultan significativas ni en el número de correcciones acertadas ni en el número de correcciones equivocadas.

### 3.2 RESULTADOS CUALITATIVOS

Los comentarios voluntarios aportados por los profesores en cada pregunta revelan diferentes teorías, enfoques y modelos de análisis gramatical que, como es natural, hemos respetado y considerado en su diversidad. Sin embargo, esto no ha sido obstáculo para poder clasificarlos en procedentes o improcedentes según la explicación aducida. Del total de 481 comentarios aportados en todas las preguntas, 298 son improcedentes, mientras que 183 son procedentes. Estos últimos, además de ser cuantitativamente inferiores (el 38%), incluyen explicaciones válidas o matizaciones rigurosas, por lo que nos hemos centrado en el examen de los comentarios improcedentes –cuyo porcentaje es bastante superior (el 62%)–, a fin de detectar cuáles son las principales tendencias de análisis para cada fenómeno sintáctico. Según se ha señalado, estos comentarios contienen explicaciones incorrectas, o bien matizaciones válidas según ciertas escuelas pero impuestas como el único análisis posible, penalizando los que plantean otras teorías vigentes. Aquellos comentarios que no se ajustan a ninguna tendencia se han clasificado como “otros”. La Tabla 4 ofrece un resumen de las tendencias mayoritarias encontradas en los comentarios improcedentes de cada pregunta:

1. En las secuencias “este libro” y “el libro este”, la palabra “este” es un determinante. [incorrecta]	Denominación “determinante” / “adjetivo determinativo”
	Posición prenominal o posnominal irrelevante
2. El núcleo del sintagma “en el instituto” es “en”. [correcta]	El SP no tiene núcleo.
	El núcleo del SP es “instituto”.
3. En el sintagma adjetivo “muy feliz por la noticia”, tanto “muy” como “por la noticia” modifican a “feliz”, que es el núcleo. [incorrecta]	Denominación “modificador” / “complemento”
	“Por la noticia” es un CC de causa.
4. En la secuencia “Ana dice que viene”, el sujeto de “viene” es “Ana”. [incorrecta]	El sujeto elidido puede ser “Ana” u otro SN.
	El sujeto elidido es “Ana”.
5. En la oración “A Eva le encanta jugar al fútbol”, el infinitivo “jugar” no tiene sujeto. [incorrecta]	Los infinitivos no tienen sujeto.
	Distinción entre sujeto gramatical y sujeto léxico omitido
6. En la secuencia “Quien diga eso miente”, el segmento “Quien diga eso” es un sintagma nominal. [correcta]	Es una subordinada adjetiva sustantivada.
	Es una subordinada sustantiva.

7. En la secuencia “No me gusta lo que hace”, la oración de relativo “que hace” modifica al núcleo “lo”. [correcta]	“Lo que” es el núcleo / CD de la subordinada.
8. El término de la preposición “con” en la oración “No sé con quién estará reunido” es “quién estará reunido”. [incorrecta]	Desconocimiento del concepto de “término” de un SP
9. En “Hazlo como quieras”, “como quieras” es una oración de relativo. [correcta]	Es una subordinada adverbial modal.
10. En la secuencia “Te he traído el libro para que lo leas”, “que lo leas” es una subordinada sustantiva. [correcta]	Es una subordinada adverbial final.

Tabla 4. Tendencias mayoritarias en comentarios improcedentes por preguntas

En el bloque de las categorías gramaticales, un 43% de los comentarios improcedentes de la pregunta 1 se centra en cuestiones meramente terminológicas: la nomenclatura de determinante o adjetivo determinativo para “este” en “este libro” y “el libro este”. Por su parte, el 30% señala que la posición antepuesta o pospuesta al nombre es irrelevante para su consideración de determinante, mientras que el 9% lo considera pronombre cuando sigue al nombre. El 17%, por último, ofrece otras explicaciones de naturaleza diversa.

En el bloque de los tipos de sintagma y su estructura, en la pregunta 2, sobre el concepto de núcleo en el sintagma preposicional “en el instituto”, el 67% de los comentarios improcedentes está relacionado con la concepción exocéntrica del SP y su análisis como enlace y término, mientras que el 24% considera que el núcleo es en realidad el sustantivo “instituto” (no el SN “el instituto”).

La pregunta 3, que, como ya hemos señalado, ha sido descartada para el análisis cuantitativo, sugiere, en cambio, tendencias destacables para el análisis cualitativo. Así, el 17% de los comentarios improcedentes señala que en “muy feliz por la noticia” el segmento “por la noticia” es un complemento circunstancial de causa, pese a la ausencia de verbo. El 47% distingue entre un modificador “muy” y un complemento “por la noticia”, y el 13% los califica a ambos como adyacentes, pero en ningún caso se considera la posibilidad de que el cuantificador “muy” actúe en un nivel de análisis superior que afecta al conjunto formado por el núcleo y su complemento (“feliz por la noticia”). Por último, el 23% aporta otras explicaciones.

En el bloque de las categorías vacías o sujetos nulos, en la pregunta 4, centrada en la noción de sujeto tácito en la secuencia “Ana dice que viene”, el 40% de los comentarios improcedentes se vinculan con la posibilidad de no correferencia de sujetos, pero matizando que una de las opciones es que, en efecto, el sujeto sea “Ana”. En una lí-

nea similar, el 30% señala directamente que el sujeto es “Ana” y está elidido, sin considerar la idea de un sujeto pronominal nulo elidido, que puede referirse a “Ana” o no. En la pregunta 5, sobre el sujeto del infinitivo “jugar” en la oración “A Eva le encanta jugar al fútbol”, descartada para el análisis cuantitativo por la posible ambigüedad de su formulación, encontramos muchos comentarios improcedentes: el 46% distingue un sujeto léxico o semántico, existente pero elidido, y un sujeto gramatical inexistente, mientras que el 21% afirma de un modo u otro que los infinitivos carecen de sujeto por ser una forma no personal del verbo. En algunos comentarios, generalmente vinculados a regiones del noroeste peninsular, sobre todo en Asturias, destaca la concepción funcionalista del sujeto del infinitivo como “adyacente temático” por ser imposible la concordancia formal de número y persona (Alarcos, 1994: § 202).

En cuanto al bloque de las oraciones de relativo e interrogativas, en la pregunta 6, acerca del análisis del segmento “Quien diga eso” como sintagma nominal en la secuencia “Quien diga eso miente”, el 50% de los comentarios improcedentes corregiría la afirmación por entender que se trata de una subordinada adjetiva sustantivada o una oración de relativo sin antecedente, el 40% lo analiza directamente como una subordinada sustantiva o una subordinada “de sujeto”, y el 10% restante aporta otras razones equivocadas. En la pregunta 7, que propone que la oración de relativo “que hace” modifica al núcleo “lo” en la secuencia “No me gusta lo que hace”, el 33% identifica “lo que” como núcleo o como complemento directo de la subordinada. La pregunta 8 («El término de la preposición “con” en la oración “No sé con quién estará reunido” es “quién estará reunido”»), en cambio, revela un claro error de segmentación, de ahí que la mayoría de los comentarios sean, a diferencia de lo que sucede en el resto de preguntas, procedentes: un 75% del total, frente a un 25% de comentarios improcedentes. De estos últimos, el 55% señala que no usa el concepto de término de un SP y el 45% aduce otros motivos desacertados.

Por último, el bloque final es el que revela sin duda resultados más uniformes, pues la totalidad de los comentarios improcedentes se deben a una única causa, relacionada con la caracterización de la subordinación «adverbial». Así, el 100% de los comentarios improcedentes de la pregunta 9, señala, en diferentes formulaciones, que el segmento “como quieras” en “Hazlo como quieras” constituye no una oración de relativo, sino una subordinada adverbial de modo, una subordinada adverbial propia o una subordinada adverbial que funciona como complemento circunstancial de modo. Lo mismo sucede en 10 («En la secuencia “Te he traído el libro para que lo leas”, “que lo leas” es una subordinada sustantiva»), donde el 100% de los comentarios improcedentes puntualiza que estamos ante una subordinada adverbial final,

una subordinada adverbial impropia de finalidad o explicaciones en tal línea, a menudo destacando que el nexo sería “para que”.

#### 4. Discusión

Tomados en conjunto, los datos obtenidos muestran un elevado índice de corrección errónea (del 69%). En ninguno de los fenómenos analizados, las respuestas equivocadas se sitúan por debajo del 50%, mientras que las correcciones acertadas no llegan a alcanzar el 40% en ningún caso. Estos resultados apuntan hacia un considerable desconocimiento de la teoría gramatical actual y un apego excesivo a la tradición en la muestra analizada, una apreciación que se confirma al examinar las puntuaciones obtenidas para cada fenómeno y, en particular, en el análisis de los comentarios realizados.

Así, solo el 11,3% de los informantes reconoce la endocentricidad del SP, frente al 86,3% que corregiría al alumno que identificara la preposición como núcleo. Los comentarios al respecto revelan una clara perspectiva distribucional de corte estructuralista en el análisis de los sintagmas, que entiende que un núcleo debe ser una categoría léxica capaz de reemplazar al sintagma, en lugar de la concepción de todo sintagma como proyección de su núcleo, propia de los modelos generativos, presente en la comunidad científica desde hace ya varias décadas y ampliamente difundida en la teoría sintáctica actual, tal y como se recoge en obras de referencia como la *NGLÉ* o el *GTG*. En la misma línea apuntan los comentarios de la pregunta sobre la estructura de los sintagmas: ninguno es capaz de distinguir un nivel de análisis superior para un especificador y uno inferior para el complemento junto al núcleo.

Tampoco se acepta de manera muy generalizada (73,8% de la muestra) que las relativas libres constituyen un SN ni se abandona el concepto de subordinación adverbial propia (70,2%). La mitad de los comentarios improcedentes de la relativa libre se deben a su consideración como subordinada adjetiva sustantivada, mientras que la totalidad de los comentarios improcedentes en las dos últimas preguntas se vinculan al análisis tradicional como subordinación adverbial de oraciones que la teoría más reciente (generalizada sobre todo a partir de la *Nueva gramática de la lengua española* de 2009) considera relativas o sustantivas. La causa parece residir, de nuevo, en la resistencia a adoptar modelos de análisis actuales, que quizás no han llegado a experimentar una adecuada trasposición didáctica en la enseñanza media, y en una preferencia por enfoques tradicionales más integrados en la sintaxis escolar. En efecto, los fenómenos que registran menores índices de corrección errónea (como la delimitación del complemento de un SP o la identificación de un sujeto) se relacionan con tareas de segmentación y catalogación, características de una perspectiva tradi-

cional en el estudio de la gramática y objeto de enseñanza desde hace décadas.

Junto a estos elevados porcentajes de error o corrección errónea, los informantes manifiestan un escaso grado de inseguridad: en términos generales solo el 6% de las respuestas recogidas se corresponde con esta opción y en 7 de los 10 enunciados propuestos las dudas representan menos del 5%. De nuevo, la inseguridad tiende a reducirse en los fenómenos relacionados con el etiquetado y la delimitación de las unidades sintácticas. Así, los informantes apenas dudan a la hora de corregir el núcleo del SP (1,8%), la estructura de un sintagma adjetivo (2,4%) o la identificación del sujeto en una subordinada (3%). Curiosamente, el fenómeno que menos dudas genera (la determinación del núcleo del SP) es, a su vez, el que más errores suscita y, por el contrario, donde más dudas se han manifestado (el enunciado relativo al movimiento *qu-*) es donde menos respuestas erróneas se han registrado.

Asimismo, la necesidad de consultar una fuente de autoridad para asegurar la validez de la corrección tiende a disminuir según aumentan los años de experiencia docente. Mientras que en el grupo de informantes con menos de 5 años de experiencia la media de este tipo de respuestas es de 1,07, en el grupo intermedio es de 0,63 y en el de mayor experiencia se reduce a 0,35. Estas diferencias resultan, además, estadísticamente significativas, frente a las observadas en relación con la calidad de la corrección.

Por otro lado, muchos de los comentarios aportados por los docentes se centran en cuestiones de mero etiquetado y de variedad terminológica. Esto es resultado de una visión taxonómista de la sintaxis y un afán catalogador, propios de estadios nominalistas primitivos en las ciencias, en lugar de una perspectiva más analítica o reflexiva, característica de estadios posteriores. Así se refleja, por ejemplo, en los comentarios referidos a la dicotomía determinante / adjetivo determinativo, la distinción entre sujeto léxico y sujeto gramatical, la noción de complemento, adyacente o modificador, el concepto de término de un SP o la denominación del sujeto del infinitivo como “adyacente temático”, por ser imposible la concordancia formal de número y persona, siguiendo las propuestas de Alarcos (1994: § 202). A este respecto y también en relación con el apego a la tradición señalado arriba, destaca la concepción funcionalista que presentan muchos profesores en las regiones de noroeste de España, donde el funcionalismo sintáctico ha tenido históricamente mayor implantación.

De este conjunto de resultados parece desprenderse una concepción generalizada de que la teoría sintáctica es monolítica e inamovible. No requiere, por tanto, ningún tipo de actualización o revisión ni necesitan contemplarse otras posibilidades de análisis ni se considera un enfoque más reflexivo y razonado. A diferencia de otras materias

escolares, como la física o las matemáticas, la gramática no se percibe como una ciencia, sino como un compendio de etiquetas que se van asignando de forma bastante irreflexiva de acuerdo con unas instrucciones dadas, o bien como un conjunto de preceptos que han de aprenderse para poder usar la lengua correctamente. En definitiva, nuestros resultados vendrían a confirmar las conclusiones de trabajos como los de Bosque (2018), Bosque y Gallego (2016 y 2018), España y Gutiérrez (2018), Mendivil (2018) o Zayas (2006), comentados en la introducción. Tanto en el currículo oficial como en los libros de texto se detectan igualmente contenidos obsoletos y un enfoque tradicional, que pone el énfasis en la identificación de las unidades y su etiquetado, sin que se supere este estadio inicial de toda ciencia, el estadio terminológico. Así, en palabras de Bosque y Gallego (2018: 196):

El desinterés que se observa por incorporar nuevos conceptos al estudio de la lengua en los niveles preuniversitarios, así como por desechar algunos de los antiguos que resultan menos útiles, tiene un origen más profundo, y entraña con la percepción (implícita, pero generalizada) de que no estamos verdaderamente ante un sistema que haya de ser entendido o explicado, un objeto de análisis científico cuya comprensión mejore con el tiempo y con las herramientas teóricas adecuadas.

Junto a esta concepción no científica de la sintaxis, que subyace a la falta de actualización teórica de los contenidos y a la presuposición de que se trata de un conocimiento inmutable, se percibe también otra tendencia que tiene que ver con la devaluación de los contenidos sintácticos hasta fechas recientes. Esto parece derivar en una formación grammatical insuficiente que explicaría que el 62% de los comentarios aportados sean improcedentes y contengan en muchos casos explicaciones carentes de rigor: plantear la irrelevancia de la posición prenominal o posnominal para la categoría de determinante, identificar al demostrativo posnominal como pronombre, interpretar que el núcleo de un SP es el sustantivo nuclear de su SN complemento o término, proponer que el sujeto de un verbo puede no pertenecer a su oración o que los infinitivos nunca tienen sujeto, analizar una relativa libre como una subordinada sustantiva y cometer errores graves en la segmentación de una relativa semilibre o de una interrogativa indirecta. Estas tendencias de devaluación de contenidos sintácticos se reflejan igualmente en otros trabajos, como el de Bravo (2018), en el que se evidencia la poca representación que tiene actualmente la sintaxis en los planes de estudio de los grados de Filología Hispánica o afines y, en consecuencia, en la formación de los futuros docentes de secundaria.

En la misma línea, la estructura de muchos exámenes de Lengua Castellana y Literatura de las pruebas de acceso a la universidad o la baremación de los procesos de oposición a los cuerpos de educación

secundaria de algunas comunidades autónomas apuntan en la misma dirección. Así lo demuestra, por ejemplo, el trabajo de Sánchez Lancis (2018), en el que se lleva a cabo un análisis de la evolución de los exámenes de lengua castellana de las pruebas de acceso a la universidad en Cataluña desde 1992 hasta 2017 y se concluye que esta materia “ha sufrido un constante vaciado de contenido, en general, y muy en particular de los aspectos relacionados con la gramática” (Sánchez Lancis, 2018: 303). Si bien esta tendencia se ha revertido en dicha comunidad (el examen actual consta de una parte de reflexión lingüística mucho más orientada al razonamiento y a la argumentación, al incluir preguntas de pares mínimos o de análisis inverso), sigue vigente en otras, como Castilla y León: la actual prueba de lengua de la EBAU se compone de un comentario de texto, al que corresponde la máxima puntuación (4 puntos), un análisis sintáctico tradicional (2 puntos) y la segmentación y clasificación de dos palabras (1 punto). Asimismo, los cambios introducidos desde 2018 en los procesos de concurso-oposición a los cuerpos de educación secundaria en esta comunidad otorgan, con respecto al baremo anterior, una menor importancia a los conocimientos de la especialidad. En efecto, estas modificaciones consistieron en aumentar el peso de la fase de concurso en detrimento de la fase de oposición; en ofrecer más opciones para el tema que los candidatos deben desarrollar, lo que implica que los opositores pueden llevar estudiados menos temas, y en incrementar en un 20% el peso de la experiencia docente.

No obstante, frente a esta tendencia de devaluación de los contenidos sintácticos, se aprecia también una reacción contraria: un renovado interés pedagógico por el conocimiento gramatical, tal y como demuestran los recientes y numerosos trabajos sobre enseñanza de la gramática, los grupos de investigación o asociaciones centrados en mejorar la práctica en el aula de lengua castellana, los cursos de actualización docente sobre cuestiones gramaticales, etc.

## 5. Conclusiones

Este trabajo tenía como objetivo realizar un diagnóstico sobre los conocimientos sintácticos del profesorado de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en la enseñanza secundaria a través de una encuesta que contiene afirmaciones inspiradas en respuestas de alumnos de Bachillerato para comprobar si los profesores las corregirían o no y examinar los comentarios que aducían en las explicaciones al respecto. El análisis de los resultados ha mostrado un elevado índice de corrección errónea, derivado en muchos casos de un claro apego a la tradición gramatical, con la consiguiente falta de actualización en contenidos, y en otros de un desconocimiento de la teoría. Además, los profesores han manifestado un escaso margen de duda

y consulta ante afirmaciones que reflejan fenómenos sintácticos de cierta complejidad teórica. Estos resultados sugieren una concepción no científica de la sintaxis, que se traduce en un enfoque puramente taxonómico.

Como es obvio, no pretendemos afirmar que estas conclusiones sean extrapolables a todo el colectivo de profesores de Lengua, ni mucho menos es nuestra intención criticar su labor como docentes ni atribuirles la responsabilidad de la situación, sobre todo considerando la vastedad de la doctrina gramatical generada en las últimas décadas. Más bien queremos poner de relieve un problema existente en la enseñanza de la gramática en secundaria, con el objetivo de ofrecer un diagnóstico claro y contribuir en lo posible a su mejora y resolución.

Por ello, en la línea de otros investigadores, defendemos la puesta en valor de los contenidos y la necesidad de un cambio de perspectiva en la concepción y enseñanza de la gramática, de forma que sirva, como defienden España y Gutiérrez (2018: 8), “aparte de para el desarrollo de la competencia lingüística, para aprender a desarrollar el pensamiento científico, a realizar generalizaciones, a manejar datos, a razonar con ellos y a elaborar hipótesis a partir de estos”. Parecen apuntar en la dirección adecuada propuestas de renovación metodológica como la de Marqueta Gracia (2022), donde se plantean actividades de reflexión lingüística que conectan el análisis gramatical con la competencia comunicativa a partir de una adecuada gradación de los contenidos en función de su complejidad y relevancia.

Asumimos, por supuesto, que parte del problema nace ya en la formación de los docentes en las propias universidades, tanto en los grados de Filología Hispánica y similares como en los másteres de profesorado, en cuyos planes de estudio la sintaxis cada vez tiene menor peso y donde, quizás en consecuencia, no parece que se les transmita con pleno éxito la concepción científica del estudio del lenguaje. Uno de los desarrollos futuros que quedan abiertos con esta investigación es precisamente aplicar la misma encuesta a alumnos de tales grados y másteres y contrastar los resultados con los de los profesores. Un análisis preliminar realizado en esta línea parece revelar menor índice de corrección errónea, con lo que cabe la posibilidad de que puedan alterarse las tendencias existentes.

Tal y como está diseñado el sistema educativo español, consideramos que un cambio en los planteamientos gramaticales de las pruebas de acceso a la universidad, como ya se está haciendo en algunas comunidades, podría ser un buen comienzo para reconducir la enseñanza de la sintaxis por vías más analíticas, científicas y reflexivas: al fin y al cabo, muchos profesores de Bachillerato articulan la enseñanza de la gramática en función de la naturaleza de estas pruebas. A ello contribuiría también una mayor presencia de asignaturas de sintaxis en los planes de estudio de los grados en Filología Hispánica en las

diferentes universidades, así como una baremación más favorable a los contenidos en las pruebas de oposición a los cuerpos docentes de educación secundaria. Pero el cambio que se necesita a medio plazo, en nuestra opinión, es todavía más profundo. Ha de repensarse el currículo oficial de ESO y Bachillerato de forma que no resulte tan amplio (y a la vez tan repetitivo) ni tan inconsistente. Se pretende que los alumnos (y, en consecuencia, los docentes en mayor profundidad) dominen numerosos contenidos lingüísticos, pero también toda la historia de la literatura, y la asignatura se carga además con el desarrollo de la denominada competencia lingüística, a pesar de que esta se considera transversal. ¿Convendría volver a separar las asignaturas de Lengua y Literatura, como proponen algunos autores? ¿Habría que plantear una asignatura diferente de Comunicación oral y escrita, o bien convertir la competencia lingüística en una competencia verdaderamente transversal?

De momento, nos limitamos a ofrecer unos datos que, con todas sus restricciones, refuerzan la necesidad de un cambio en la enseñanza de la lengua, una reforma que la comunidad científica y docente cada vez reivindica con más fuerza. En la línea de otros trabajos comentados, consideramos que esta nueva perspectiva debería encaminarse a lograr que los alumnos perciban el lenguaje como un sistema propio, abierto a la reflexión y a la experimentación, en definitiva, a la abstracción científica.

## 6. Referencias

- ALARCOS, E. (1994): *Gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa.
- BOE: *Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria*. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217> (Fecha de consulta: 13/02/2023).
- BOE: *Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato*. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/04/05/243> (Fecha de consulta: 13/02/2023).
- BOSQUE, I. (2017): “Cómo nos ven. La percepción social de la gramática y de los gramáticos”, *Conferencia de recepción del Doctorado Honoris Causa, Universidad Nacional de Rosario (Argentina)*. Disponible en <https://bit.ly/3hPlzBK> (Fecha de consulta: 15/09/2022).
- BOSQUE, I. (2018): “Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática”, *Revista de gramática orientada a las competencias*, 1, pp. 11-36. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.12>
- BOSQUE, I. y GALLEGÓ, A. (2016): “La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática”, *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 54(2), pp. 63-83. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832016000200004>
- BOSQUE, I. y GALLEGÓ, A. (2018): “La gramática en la Enseñanza Media. Competencias oficiales y competencias necesarias”, *Revista de gramática orientada a las competencias*, 1, pp. 141-202. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.20>

- BRAVO, A. (2018): "La formación de los futuros docentes de Lengua Castellana: el lugar de la gramática en los planes de estudio universitarios", *Revista de gramática orientada a las competencias*, 1, pp. 37-77. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.18>
- CAMPS, A. y RUIZ BIKANDI, U. (2011): "El objeto de la didáctica de la Lengua y la Literatura", Ruiz Bikandi, U. (ed.), *Lengua castellana y Literatura. Investigación, Innovación y buenas prácticas*, Barcelona: Graó, pp. 13-33.
- CAMPS, A. y ZAYAS, F. (2006): *Secuencias didácticas para aprender gramática*, Barcelona: Graó.
- ESPAÑA, S. y GUTIÉRREZ, E. (2018): "Reflexiones sobre la enseñanza de la gramática", *Revista de gramática orientada a las competencias*, 1, pp. 1-10. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.19>
- FONTICH, X. (2017): "Enseñar gramática: cuando el para qué articula el qué y el cómo", *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 75, pp. 7-12.
- FONTICH, X. y CAMPS, A. (2015): "Gramática y escritura en la educación secundaria: estudio de caso sobre los conceptos de los profesores", *Tejuelo*, 22, pp. 11-27.
- FONTICH, X. y VILÀ, M. (2015): "L'ensenyament de llengua a l'educació secundària: proposta d'un marc per la reflexió". Casals, D. y Foguet, F. (eds.), *Raons de futur*, Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, pp. 157-182.
- FONTICH, X. y GARCÍA-FOLGADO, M. J. (2018): "Grammar instruction in the Hispanic area: The case of Spain with attention to empirical studies on metalinguistic activity", *L1-Educational Studies in Language and Literature. Special issue "Working on grammar at school in L1 education: Empirical research across linguistic regions"*, 18, pp. 1-39. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.04.02>
- GUTIÉRREZ, E. (2018): "El laberinto de la terminología lingüística en las aulas", *Revista de gramática orientada a las competencias*, 1, pp. 203-245. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.10>
- MARQUETA GRACIA, B. (2022): "El aprovechamiento pedagógico de la sintaxis en las etapas de ESO y Bachillerato", *Tejuelo*, 26, pp. 151-182. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.3.151>
- MARTÍN JIMÉNEZ, M. A. (2014): "Planteando problemas de gramática a los alumnos de Filología", *Tejuelo, Monográfico "La reflexión metalingüística y la enseñanza de la gramática"*, 10, pp. 143-162.
- MARTÍN VEGAS, R. A. (2008): "Demandas de formación del futuro profesor de secundaria", *Foro de Educación*, 10, pp. 459-464.
- MENDÍVIL, J. L. (2018): "Gramática: ¿una ciencia de pacotilla?", *Zaragoza Lingüística. Seminario Permanente de Investigaciones Lingüísticas. Grupo Psylex (Universidad de Zaragoza)*. Disponible en: <https://bit.ly/3hTHF-TK> (Fecha de consulta: 15/09/2022).
- RAE y ASALE (2009): *Nueva gramática de la lengua*, Madrid: Espasa.
- RAE y ASALE (2019): *Glosario de términos gramaticales*, Madrid: Ediciones Universidad de Salamanca.
- RIBAS SEIX, T. (ed.) (2010): *Libros de texto y enseñanza de la gramática*, Barcelona: Graó.
- RODRÍGUEZ GONZALO, C. (2012): "La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico", *Revista iberoamericana de educación*, 59, pp. 88-118. <https://doi.org/10.35362/rie590458>
- SÁNCHEZ LANCIS, C. (2018): "El papel de la gramática en los exámenes de Selectividad de Lengua castellana (1992-2017)", *Revista de gramática orientada a las competencias*, 1, pp. 265-314. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.11>

- SANTOS FERREIRA, P. (2014): “Conhecimento gramatical e conceções de futuros professores relativamente ao ensino e à aprendizagem da gramática”, *Tejuelo. Monográfico “La reflexión metalinguística y la enseñanza de la gramática”*, 10, pp. 27-48.
- ZAYAS, F. (2006): “Hacia una gramática pedagógica”. Camps, A. y Zayas, F. (eds.), *Secuencias didácticas para aprender gramática*, Barcelona: Graó, pp. 17-30.
- ZAYAS, F. (2009): “Gramática en el marco del texto”, *Felipe Zayas. Enseñanza de la lengua y de la literatura*. Disponible en: <https://bit.ly/34st3rf> (Fecha de consulta: 15/09/2022).
- ZAYAS, F. (2014): “Cómo dar sentido a la sintaxis”, *Textos de Didáctica de la lengua y la Literatura*, 67, pp. 16-25.
- ZAYAS, F. (2017): “Sobre la finalidad de enseñar gramática”, *Felipe Zayas. Enseñanza de la lengua y de la literatura*. Disponible en: <https://bit.ly/3Cu7vXG> (Fecha de consulta: 15/09/2022).