


Creencias epistemológicas de futuros maestros sobre la enseñanza de la gramática orientada al desarrollo de competencias¹

Francisco J. Rodríguez Muñoz

Universidad de Almería, España ✉ 

Rosa Ana Martín Vegas

Universidad de Salamanca, España ✉ 

<https://dx.doi.org/10.5209/rced.83170>

Recibido: Septiembre 2022 / Evaluado: Septiembre 2022 / Aceptado: Octubre 2022

Resumen: INTRODUCCIÓN. La enseñanza de la gramática es tradicionalmente el núcleo didáctico en la materia de lengua castellana en la enseñanza preuniversitaria, pero su planteamiento metodológico ha sido cuestionado por el dudoso impacto que el conocimiento de la estructura de la lengua puede tener en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Con la LOMLOE y la orientación de la educación hacia el desarrollo de competencias, deberían aplicarse cambios procedimentales que redundasen en la eficacia comunicativa. MÉTODO. Para corroborar la necesidad de esos cambios discutidos desde hace décadas de manera recurrente, se ha llevado a cabo un estudio metacognitivo con 355 estudiantes del grado en Maestro de Educación Primaria mediante el cuestionario ExCOGE, validado a través del método Delphi. Se ha realizado un análisis cualitativo para conocer las creencias epistémicas de los estudiantes sobre su experiencia de aprendizaje de la gramática, su motivación y sus futuras intenciones docentes. RESULTADOS. Los resultados reflejan una actitud acorde con la crítica más extendida, que considera el trabajo del docente poco actualizado; los contenidos gramaticales, recurrentes y sin perspectiva práctica; y la metodología, mecánica, sin reflexión y desmotivadora. DISCUSIÓN. La mejor intención de los futuros maestros es enseñar gramática reorientando los contenidos hacia el aprendizaje competencial. De este modo, sí parece que los cambios exigidos en la enseñanza de la gramática desde hace décadas se perciben como una necesidad presente y una realidad de intenciones futuras.

Palabras clave: competencia comunicativa; cognición; formación de profesores; gramática.

ENG Future teachers' epistemological beliefs about skill-oriented grammar instruction

Abstract: INTRODUCTION. Teaching grammar is traditionally the core subject in pre-university Spanish language teaching. However, the way grammar is taught has been questioned because of the dubious impact that the study of language structure can have on the development of students' communicative competence. With the new law (LOMLOE) and the orientation of education towards skills development, procedural changes aimed at communicative effectiveness should be implemented. METHOD. In order to corroborate the need for these changes, a metacognitive study was carried out with 355 students of the degree in Primary Education using the ExCOGE questionnaire, validated through the Delphi method. A qualitative analysis was carried out to find out the students' epistemic beliefs about their grammar learning experience, their motivation, and their future teaching intentions. RESULTS. The results reflect an attitude in line with the most widespread criticism, which considers that teachers are not up to date, that grammatical content is repetitive and lacks a practical perspective, and that the methodology is mechanical, unreflective, and demotivating. DISCUSSION. Future teachers want to teach grammar by reorienting content towards competence learning. Thus, it does seem that the changes demanded in grammar teaching for decades are perceived as a present need and a future reality. **Keywords:** communicative competence; cognition; teacher education; grammar.

Sumario: 1. Introducción. 2. Marco teórico. 3. Metodología. 3.1. Participantes. 3.2. Instrumento. 3.3. Procedimiento. 4. Resultados. 4.1. Falta de motivación del estudiante hacia el estudio de la gramática española. 4.2. Intenciones del futuro maestro de educación primaria con respecto a la enseñanza de la gramática. 5. Discusión y conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

¹ Esta investigación es parte del proyecto I+D+i PID 2020-116110GB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033.

Cómo citar: Rodríguez Muñoz, F. J.; Martín Vegas, R. A. (2024). Creencias epistemológicas de futuros maestros sobre la enseñanza de la gramática orientada al desarrollo de competencias. *Revista Complutense de Educación* 35(2), 307-316

1. Introducción

La enseñanza de la gramática en la etapa preuniversitaria ha sido el eje fundamental en los contenidos curriculares de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en las distintas leyes educativas que se han sucedido hasta la actualidad. Ciertamente, en función de las corrientes lingüísticas imperantes y, sobre todo, de las expectativas y los cambios sociales, el objeto de estudio de la didáctica de la lengua ha modelado su centro de atención poniendo especial énfasis en el estudio de los clásicos y el arte de hablar (en épocas muy pretéritas), en el dominio de la gramática, en el desarrollo de la lengua escrita, en el aprendizaje y fomento lector... y, después de la LOGSE (1990)², en el desarrollo de la comunicación lingüística en su sentido más amplio, lo que implica el estudio de la lengua usual (no solo de la normativa) y el estudio del texto como unidad de comunicación en todas sus modalidades (no solo el texto literario y el escrito en registro formal).

La LOGSE supuso un cambio estructural en la organización del sistema educativo (García Garrido, 2002) y un cambio curricular importantísimo en la materia de Lengua Castellana y Literatura que afectó, por una parte, a la integración del conocimiento de la lengua y de la literatura, y, por otra, a la consideración de la alfabetización académica como el proceso de formación lingüística para comprender y producir discursos apropiados a cada acto comunicativo (Martín Vegas, 1998). En esta dirección, en estas tres últimas décadas, las diferentes leyes educativas han orientado la enseñanza de contenidos gramaticales con el objetivo de desarrollar las habilidades lingüístico-comunicativas de los estudiantes, aludiendo explícitamente al estudio metalingüístico de la gramática (defendido por lingüistas como los de la Asociación GrOC³, GIEL⁴ o el Centre for Research and Writing⁵) e implícitamente oponiéndose al *gramaticalismo* y el *examenismo* que ha dominado en la tradición docente (Albalá, 1969; Gumiel Molina y Pérez Jiménez, 2022; Martín Vegas, 2022a). Sin embargo, estos cambios sustanciales en la enseñanza de la gramática no han tenido acogida en las aulas (Montolí, 2020). En este contexto, surge la LOMLOE (2020)⁶, que propicia el aprendizaje competencial y reflexivo diseñando en todas las materias una didáctica orientada al desarrollo de competencias. La competencia en comunicación lingüística, como competencia clave transversal, se erige con un claro y relevante protagonismo en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Ahora bien, ¿definitivamente, el objetivo de la enseñanza de la lengua pasará de ser la enseñanza de la gramática a ser el desarrollo de la competencia comunicativa? Este es el punto de partida de esta investigación.

La discusión en torno al cuestionamiento de la enseñanza de la gramática, por una parte, y la transversalidad formativa en competencias como finalidad de la enseñanza de la lengua, por otra, dan consistencia teórica al marco metacognitivo en el que se desarrolla este trabajo. En esta investigación nos planteamos como objetivo conocer la predisposición positiva o negativa que tienen los estudiantes que se están formando para ser maestros hacia la enseñanza de la gramática. Y, para ello, necesitamos conocer las creencias que tienen sobre su formación lingüística escolar, cómo perciben el estudio de la gramática española al que han dedicado tantos cursos en la asignatura de lengua, qué beneficios han obtenido de este aprendizaje y qué problemas han podido ocasionar, en su caso, la falta de motivación hacia el estudio de la gramática. Un estudio metacognitivo nos permite conocer, en primer lugar, los problemas presentes que los futuros maestros encuentran en la enseñanza de la gramática y su orientación hacia el desarrollo de la competencia comunicativa y, en segundo lugar, desde su experiencia madurada de forma reflexiva, podemos conocer sus intenciones didácticas en el ejercicio de la profesión en el futuro. Estas intenciones están marcadas por la intencionalidad de la enseñanza de la gramática en el contexto educativo actual de la formación inicial del profesorado.

2. Marco teórico

La asociación de enseñanza de la lengua y enseñanza de la gramática es una realidad criticada desde hace tiempo —por ejemplo, Américo Castro en 1922 (Medina Morales, 2002, pp. 183-184)— y reflejada en la actualidad en las pruebas de lengua española para el acceso a la universidad (Martín Vegas, 2022a). La falta de integración entre enseñanza de la gramática y enseñanza del discurso (que modela la enseñanza de la comunicación lingüística) es un hecho manifiesto en la práctica docente según reflejan los libros de texto y según valora el profesorado basándose en su experiencia (Montolí, 2020). Se cuestiona la utilidad de enseñar gramática de manera deductiva y con planteamientos descriptivos estructuralistas porque se intuye que no hay una relación de impacto entre el conocimiento gramatical y el desarrollo discursivo (en su dimensión comprensiva y expresiva). De este modo, sin evidencias empíricas que marquen la necesidad de un cambio metodológico en la didáctica de la gramática (Martín Vegas, 2022a), han proliferado los estudios lingüísticos con propuestas didácticas de una gramática orientada al desarrollo de la competencia discursiva (Bosque, 2015; Bosque y Gallego, 2016; Cano Cambroner, 2021; Leonetti, 2018; Rodríguez Ramalle, 2020).

² MEC (1990). Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE, núm. 238, 4/10/1990).

³ Asociación GrOC. *Gramática orientada a las competencias*.

⁴ Grupo de Investigación en Enseñanza de Lenguas. Universitat de València. <https://grupogiel.com/>

⁵ University of Exeter.

⁶ Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 340, 30/12/2020).

Como inicio para evidenciar este cuestionamiento de la enseñanza de la gramática en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, y para descubrir la relación entre el conocimiento estructural que ha marcado la didáctica en las aulas y el desarrollo competencial demandado en la educación actual, consideramos de gran valor la investigación metacognitiva que permite conocer las creencias epistémicas sobre las prácticas didácticas asociadas a la enseñanza de la gramática que tienen los estudiantes que se forman para ser maestros (Wijnands *et al.*, 2022). Fundamentamos el valor de este tipo de estudios metacognitivos en didáctica apoyándonos en los resultados de investigaciones aplicadas a materias tan diversas como la historia (Stoel *et al.*, 2017), las ciencias (Elby *et al.*, 2016), la matemática (Depaepe *et al.*, 2016) o la didáctica de segundas lenguas (Ellis, 2008), que muestran cómo la conciencia sobre la manera de aprender y enseñar, y su funcionalidad desarrollan habilidades que inciden muy positivamente en el proceso de aprendizaje y enseñanza mejorando el rendimiento, la motivación y, en general, los resultados de acciones futuras. A través de las creencias que estudiantes de Magisterio comparten sobre su experiencia del aprendizaje gramatical, la presente investigación pretende resolver, y este es su objetivo, esa controversia ya tópica que hemos explicado entre las consignas de la normativa curricular y las prácticas de aula; es decir, vamos a conocer, a partir de las reflexiones de los estudiantes, su motivación hacia el aprendizaje gramatical en función de su utilidad competencial y de sus demandas como futuros docentes que se están formando en facultades de educación.

Asimismo, en nuestro análisis tenemos en cuenta el contexto de crítica constante al sistema educativo español que los medios de comunicación han propagado en su versión más catastrofista (por ejemplo, Palomo, 2020; Martínez García, 2018) y en su versión más optimista (por ejemplo, Zafra, 2022). La irrupción en el currículum escolar de las *soft skills* y de las distintas corrientes sociales aplicadas a la educación —corriente psicologista, cientifista, tecnologista, pedagoga, ideologista y economicista (San Segundo, 2021)— nos ayudará a comprender por qué los estudiantes que han participado en este estudio justifican cambios metodológicos en la enseñanza de la gramática ligados al nuevo entorno educativo en consonancia con el mundo actual, en constante renovación tecnológica y cambio social.

3. Metodología

3.1. Participantes

La muestra del estudio estuvo formada por 355 participantes. De acuerdo con el criterio de inclusión adoptado, todos fueron estudiantes universitarios matriculados en el grado de Educación Primaria (podían estar inscritos en un doble grado, pero este debía tener presencia) con formación previa en lengua española, lo que permite indagar las creencias asociadas a su propio proceso de aprendizaje. Así, el 92.4 % fueron alumnos del grado de Educación Primaria, y el 7.6 % restante cursaba un doble grado de Educación Primaria e Infantil. El 75.8 % de los estudiantes pertenecía al tercer curso de grado, el 16.3 % al segundo curso y el 7.9 % restante a otros cursos. La formación previa en lengua española se verificó al preguntar por el último año en el que cursaron esta asignatura, sin contar la etapa universitaria, que en el 94.1 % de los casos fue 2.º de Bachillerato.

En relación con las demás variables sociodemográficas, la edad mayoritaria de los encuestados estuvo comprendida entre los 20 y 21 años (53.8 %), seguida de los 18-19 años (24.2 %), de los 22-23 años (13 %) y de los 24-25 años (5.1 %). Los alumnos restantes contaban con 26 años o más (3.9 %) en el momento de la recogida de datos. Como es frecuente en las titulaciones de Ciencias de la Educación, la mayoría de los informantes fueron de género femenino (70.7 %), seguidas de los de género masculino (28.5 %) y de otros géneros (.8 %).

Por último, el 54.5 % de los participantes fueron alumnos de la Universidad de Salamanca; el 37.9 %, de la Universidad de Almería; y el 7.6 % restante, de otras universidades españolas.

3.2. Instrumento

El cuestionario ExCOGE, en su versión definitiva, quedó estructurado en tres bloques, a los que debe su nombre: 1) *experiencias de aprendizaje*, 2) *conocimientos*, y 3) *opiniones* en torno a la gramática escolar. En concreto, se plantearon catorce preguntas ajustadas a una escala Likert de cinco puntos para expresar acuerdo o desacuerdo. Siete de estas preguntas incorporaron una opción de comentario libre, que fue de obligada respuesta para los encuestados que puntuaron por encima o por debajo de alguno de los valores de la escala de medición.

El instrumento fue validado por consenso de expertos a través del método Delphi. Para ello, se realizaron tres rondas de revisión previas a la versión definitiva de ExCOGE (fase preliminar, exploratoria y final) en las que participaron cinco expertos. En la fase exploratoria, se eliminaron 3 preguntas y se mejoró la redacción de 6 de ellas. Tras estas modificaciones, en la fase final, no se realizó ningún cambio, pues los resultados del alfa de Cronbach para cada uno de los indicadores evaluados por los especialistas (relevancia, utilidad, redacción y claridad) se situaron por encima de .8.

3.3. Procedimiento

Los datos fueron recogidos durante el curso académico 2021-22 de forma presencial, mediante la aplicación de administración de encuestas Google Forms, sin limitar el tiempo de respuesta. Los participantes contestaron a través de ordenadores y dispositivos móviles; los profesores les facilitaron el enlace al cuestionario, les dieron las instrucciones para completarlo y les ofrecieron aclaraciones generales sobre cómo rellenarlo, sin atender dudas de contenido.

Para categorizar, identificar subtemas y atender a sus interconexiones, nos servimos del programa informático ATLAS.ti (versión 22.0.6). Una vez categorizados los temas y subtemas, los contenidos de los comentarios

que más se interrelacionaron y que podrían contribuir a explicar el posible vínculo entre la formación lingüística recibida, la motivación por el estudio de la gramática y la predisposición hacia su enseñanza en el futuro fueron las preguntas 1, 7, 13 y 14 del cuestionario ExCOGE, cuyos temas se detallan a continuación:

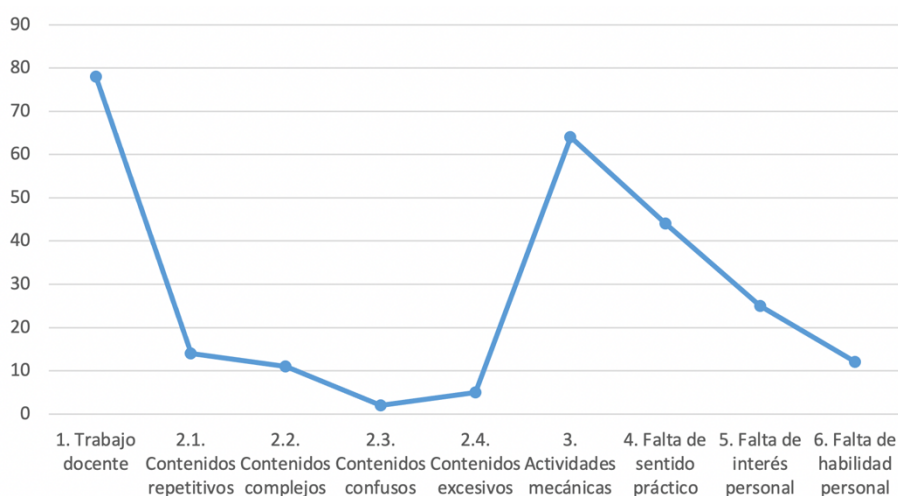
- (1) *Contenidos que se impartieron en la asignatura de lengua y que no fueron de tipo gramatical.*
- (7) *Falta de motivación del aprendiente hacia el estudio de la gramática española.*
- (13) *Predisposición negativa del futuro maestro de primaria ante la enseñanza gramatical.*
- (14) *Predisposición negativa del futuro maestro de primaria hacia el modelo de enseñanza gramatical transmitido por sus profesores.*

4. Resultados

4.1. Falta de motivación del estudiante hacia el estudio de la gramática española

En torno a este tema, se establecieron 6 categorías que se distribuyeron como muestra la Figura 1.

Figura 1. Causas asociadas a la falta de motivación de los participantes hacia el estudio de la gramática agrupadas por categorías y frecuencias absolutas



Al indagar las posibles causas de la falta de motivación y compromiso del alumnado hacia el estudio de la gramática de su lengua, la responsabilidad principal se hizo recaer sobre el profesorado o el *trabajo docente*. El segundo elemento didáctico en el que insistieron los comentarios de los estudiantes fue el tipo de actividades gramaticales propuestas en clase, caracterizadas por ser mecánicas, carecer de creatividad y resultar tediosas (*actividades mecánicas*). Sin cambiar de elemento, se acusó, en tercer lugar, la *falta de sentido práctico* de las mismas actividades. Por otra parte, también se situó en los *contenidos* el origen de la desmotivación hacia la gramática, considerados *repetitivos* y *complejos*, o, en menor medida, *excesivos* y *confusos*. Casi el mismo número de comentarios que responsabilizaron a los contenidos gramaticales de la poca motivación hacia su estudio son los que manifestaron una *falta de interés personal* por parte del propio aprendiz. Finalmente, algunos estudiantes reconocieron una *falta de habilidad personal* que les ha impedido, a lo largo de su trayectoria académica, sentirse motivados por la gramática.

1. Trabajo docente

Los comentarios que se agrupan bajo esta categoría ($n = 78$) se caracterizan por señalar al docente como responsable único de la falta de motivación e interés que ha tenido la gramática en la vida escolar del estudiante: *Quizá fue por el profesor y su manera de enseñarnos la gramática* (059); *Debido a la manera de enseñar del profesor* (065; 078); *Por la forma que tenían mis profesores de impartir los conocimientos* (084); *La profesora no planteaba de forma atractiva las clases* (117); *La forma de transmitir los conocimientos* (204); *Se explica mal y sin ganas* (209); *Era una asignatura que me gustaba mucho, pero quizá la forma de impartirla no era la mejor* (212); *Los profesores de lengua en el instituto no suelen motivar a sus alumnos* (222); *La profesora no explicaba bien* (256).

En ocasiones, los estudiantes indican que el problema de la falta de motivación reside en los objetivos didácticos marcados por el docente con respecto a la enseñanza gramatical: *A los profesores solo les interesaba que aprobaras, no que aprendieras* (201); *El objetivo de dar gramática era con el fin de pasar un examen* (321). Con menor frecuencia, algunos participantes apuntan a la deficiente formación gramatical de los docentes como causa de la falta de motivación hacia su estudio: *El profesor no hacía que las clases fueran muy amenas, además de que no tenía mucha idea de lengua porque ella era profesora de inglés* (072).

Se suman a esta categoría unos pocos comentarios que denunciaban expresamente la falta de innovación metodológica de los profesores, bien porque *Se limitaban a seguir el libro de texto* (108), bien porque la gramática *Se podría haber enseñado empleando con más frecuencia recursos TIC llamativos para el alumnado* (55).

2. Actividades mecánicas

El carácter repetitivo y mecánico de las actividades gramaticales realizadas en clase de lengua es la opinión más recurrente en los comentarios del alumnado, que habría derivado en la falta de motivación ($n = 64$): *El hecho de que todos los ejercicios que hacíamos eran similares acababa aburriendo* (044); *La forma de enseñar la gramática mediante las normas gramaticales no me resulta atractiva* (050); *La monotonía de actividades mecánicas* (063); *No estaba relacionado con la teoría y era muy mecánico* (092); *Se basaba en memorizar y realizar los ejercicios de manera esquemática* (132); *Era muy monótono llegar a clase y ponerte a analizar todos los días oraciones* (157); *Trabajábamos de la misma manera todos los días, primero la teoría y después las actividades. Era muy monótono y poco motivador* (180); *Excesivamente mecánico, pocas inferencias reales* (207); *Las explicaciones y actividades eran siempre iguales* (242); *Eran actividades muy sistemáticas, del mismo tipo* (255); *Las actividades prácticamente son las mismas, por lo que el contenido se hace aburrido* (263); *Algunos ejercicios se veían como muy repetitivos* (272).

3. Falta de sentido práctico

Los siguientes comentarios son representativos de todos los asociados a esta categoría ($n = 44$): *Debido a que es una cosa que no se utiliza en la vía diaria* (003); *No le veía utilidad* (015); *No le encuentro sentido en el día a día* (020); *No le he visto ningún sentido práctico al análisis sintáctico de oraciones* (036); *No le veía utilidad* (070); *No me gustaba que fuera tan teórica, me gustaba más cuando partíamos de ejemplos y creaciones propias* (105); *En muchos casos, su enseñanza era planteada de forma bastante teórica, cuando hubiera apreciado además una parte práctica de su uso en los distintos tipos de discursos* (115); *Cada vez que estudiaba gramática no me sentía motivado y no encontraba ninguna utilidad a lo que estaba haciendo* (141); *Me gustaba analizar oraciones, pero no es una actividad que considerara especialmente útil* (143); *Todo ha sido muy teórico* (154); *Siempre han sido clases muy teóricas* (226); *Creo que hubiera sido más enriquecedor haberla trabajado a partir de obras literarias o teniendo mayor sentido en nuestra vida cotidiana* (261); *No veo su utilidad* (276); *No eran clases prácticas ni servían para entender la lengua, era teoría simplista* (327); *Era muy teórico* (336).

4. Contenidos

La apuesta de movilizar una renovación metodológica de la enseñanza gramatical pasa por el cuestionamiento de los contenidos, que se han categorizado del siguiente modo a partir de los comentarios:

1. *Repetición* ($n = 14$): Algunos de los estudiantes opinan lo siguiente: *Se hacía muy aburrido y repetitivo, ya que año tras año estudiábamos los mismos contenidos* (101); *Contenidos muy repetitivos curso tras curso* (213); *En Primaria estaba más motivada que en Secundaria, ya que en esta última etapa muchos profesores se limitaban a repetir siempre lo mismo* (231); *Repetíamos mucho lo mismo* (287). La característica de la repetición o la falta de progresión es extensiva al tipo de actividades.
2. *Complejidad* ($n = 11$): Algunos comentarios vinculan la falta de interés a la edad (*El interés que tenía era bastante poco debido a la edad y al contenido*, 156); otros tienen un alcance más general y, como en el caso anterior, son compatibles con el carácter de las actividades: *Trabajábamos el contenido con el análisis sintáctico de las frases y morfológico de las palabras, y me resultaba un poco complicado* (160); *Se estudiaban frases complicadas* (199); *A veces no me he sentido motivado por la dificultad* (246). Esta característica, en ocasiones, es compatible con los comentarios que se asocian a la categoría *falta de habilidad personal*, pues la dificultad percibida puede ser una de sus consecuencias.
3. *Sobrecarga* ($n = 5$): Las afirmaciones de los estudiantes, en este caso, no se acompañan de justificaciones: *Era todo muy denso* (103); *Había contenido innecesario* (122); *Es muy densa* (125); *Me parecían unos contenidos algo densos* (225).
4. *Confusión* ($n = 2$): Solo en relación con el análisis sintáctico, dos participantes expresan lo siguiente: *La forma de analizar sintácticamente era cambiada cada poco, es decir, nos obligaban un curso a analizar en caja y otro en árbol, y cambiar de uno a otro no era sencillo* (005); *Cada año se modificaba el cómo hacer la sintaxis y eso hacía que cada profesor lo enseñará de una manera, por tanto, no aprendimos nunca bien* (309). Nuevamente, esta categoría guarda relación con los procedimientos, no solo con los contenidos.

5. Falta de interés personal

Como en el caso de la *falta de habilidad personal*, esta categoría suele apuntar más al alumno que al docente; son varios los comentarios ($n = 25$) que coinciden en que la gramática no entra dentro de los intereses de determinados estudiantes, si bien es preciso reconocer que quizá esta circunstancia podría haberse revertido en algunos casos: *No es un aspecto que me guste demasiado estudiar, por lo que no me he sentido motivado. Nunca me ha llamado la atención el análisis de palabras y demás actividades sobre gramática* (024); *No encuentro interés en el contenido* (111); *No despertaba interés* (130, 220); *No me parece atractivo* (131); *No es una disciplina que me interese* (200); *No es una asignatura que me agrada* (248); *No me llamaba la atención* (296).

En ocasiones, la falta de interés hacia la gramática se pone en relación con otras materias: *No es mi campo favorito de estudio* (104); *No es mi asignatura favorita* (259); *No me motivaba lo suficiente como otras materias* (278). Asimismo, hay quienes muestran menos interés hacia la gramática que hacia otros temas de la asignatura de lengua: *En mi caso, me gusta y me llama más la atención la literatura y leer que el análisis sintáctico* (046); *Me gusta otro tipo de temas en la asignatura de lengua* (237).

Por último, como se señaló a propósito de la *complejidad* de los contenidos gramaticales, hay un comentario que justifica el desinterés hacia el estudio gramatical de este modo: *El interés que tenía era bastante poco debido a la edad y al contenido* (156).

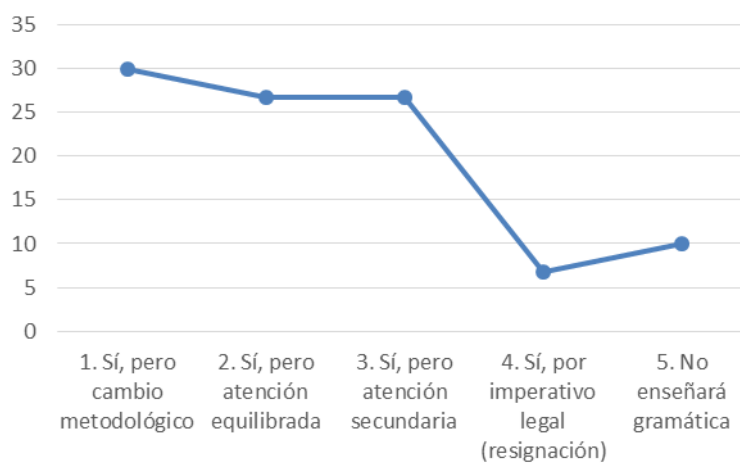
6. Falta de habilidad personal

Totalmente centrada en las características del alumno que aprende gramática, la categoría *falta de habilidad personal* se asocia a comentarios ($n = 12$) en los que el estudiante se responsabiliza de su falta de motivación: *No era mi punto más fuerte* (010); *Me costaba un poco trabajar con la gramática* (023); *Hay algunos aspectos que nunca he llegado a entender y me frustraba* (032); *Me costaba estudiar la gramática* (047); *No se me da muy bien la gramática* (088); *Me gusta mucho la gramática, pero a veces me siento incapaz* (181); *Me gusta la gramática, sin embargo, nunca he sido buena analizando oraciones* (224); *A veces me ha resultado difícil de entender* (328).

4.2. Intenciones del futuro maestro de educación primaria con respecto a la enseñanza de la gramática

Se han categorizado 30 comentarios en los que los participantes se imponen alguna condición para enseñar gramática o, simplemente, muestran resignación; asimismo, unos pocos señalan que no tienen intención de enseñarla. A continuación, se detallan las 5 categorías que hemos distinguido y cuyos porcentajes se recogen en la Figura 2.

Figura 2. Afirmaciones asociadas a la intención de enseñar o no enseñar gramática en el futuro agrupadas por categorías y porcentajes



1. *Cambio metodológico* ($n = 9$): Parte de los futuros maestros se hace cargo de las críticas hacia el trabajo docente, las actividades mecánicas, la falta de sentido práctico de estas o el tipo de contenidos, y se compromete a desarrollar un cambio en la metodología al que condicionan la enseñanza de la gramática: *Buscaré la forma de que sea entretenido y les llame la atención a los alumnos, ya que la gramática puede llegar a ser aburrida y ahí es donde podemos provocar problemas* (017); *La enseñaré, pero intentaré que no se hagan clases tan pesadas* (019); *Como futura docente sí que opino que es importante conocer aspectos gramaticales de una lengua, pero no pienso enseñarles a mis alumnos la gramática como algo mecánico o sistemático, analizando oraciones y realizando cajitas* (021); *Sí enseñaré, pero dándole un sentido y que lo puedan relacionar con su vida diaria, es decir, buscarle la utilidad* (024); *Es algo que debemos enseñar, pero sin ser repetitivos, puede ser mediante juegos para aprender mejor* (025); *Creo que es necesaria, pero me gustaría encontrar una forma de enseñar más útil* (032).
2. *Atención equilibrada* ($n = 8$): En la mayoría de los casos, se aboga por una atención equilibrada hacia la gramática y otras cuestiones lingüístico-comunicativas que los futuros maestros consideran de igual importancia: *Creo que es útil pero tampoco voy a centrarme exclusivamente en este aspecto* (005); *Se enseñarán más cosas aparte de la gramática* (011); *Les enseñaría porque siempre es bueno saber, pero no sería exclusiva gramática* (013); *Si enseñaré gramática ya que me parece esencial pero no dejare de lado otros puntos importantes de la lengua* (027); *Enseñaré gramática pero también otros aspectos* (028); *La gramática aparece en el currículo, pero también hay otras*

- cosas que son importantes, como enfrentarse a hablar en público desde pequeños para que luego no nos de vergüenza* (O30).
3. *Atención secundaria* ($n = 8$): Los comentarios en esta categoría difieren de los anteriores en que claramente sitúan el estudio gramatical en un segundo plano en comparación con otros aspectos lingüístico-comunicativos objeto de enseñanza: *Me enfocaré aún más en otras cuestiones* (O01); *Creo que enseñaré gramática, porque es necesaria, pero le daré más importancia a otras competencias como la sociolingüística y la pragmática* (O23).
 4. En menor medida, otros expresan *resignación* ($n = 2$); es decir, enseñarán gramática por imperativo legal: *Supongo que no me queda otra* (O22).
 5. Muy pocos participantes señalan que no enseñarán gramática porque darán clase en *otras asignaturas/especialidades* ($n = 3$): *Me gustaría impartir otras asignaturas* (O06); *No siento que sea mi campo o especialidad* (O07).

5. Discusión y conclusiones

Al indagar la falta de motivación del estudiante hacia el estudio de la gramática, la crítica más insistente se ha centrado en el trabajo docente; por tanto, se despliega una mirada acusatoria (Cuesta, 2020) o recriminatoria en relación con la manera en que el profesor ha enseñado gramática. Como advierten Bosque y Gallego (2018, p. 193), actualmente existe “una tendencia a identificar la ‘innovación docente’ con las formas de enseñanza en las que priman las Tecnologías de la Información y la Comunicación”, que, además, estos autores no consideran especialmente beneficiosas para la enseñanza gramatical.

El segundo de los elementos desmotivadores señalados por los participantes se ha asociado al carácter mecanicista de las actividades. En efecto, ha sido una constante en la tradición didáctica, debido al peso del estructuralismo, plantear prácticas controladas y mecánicas cuya resolución admite, habitualmente, una sola vía. Cuando se aprenden gramáticas distintas de la materna, un primer acercamiento a determinadas cuestiones gramaticales puede recurrir a operaciones repetitivas a fin de percibir lo sistemático en la lengua meta. Sin embargo, resulta evidente que, en el alumnado que aprende la gramática de su lengua materna, desde muy pronto puede (y debe) fomentarse una actitud indagadora que le haga sentir los fenómenos gramaticales como algo propio, que forma parte de su mundo cotidiano; a partir de ahí también es posible atender a lo sistemático y llegar a lo excepcional en la lengua (Rodríguez Gonzalo, 2012). La promoción de esta actitud inquisitoria ha llevado a reclamar el diseño de actividades basadas en la experimentación, como se acostumbra en ciencias naturales, frente al etiquetado, la clasificación o la mera descripción predominantes en las consignas de las actividades típicamente asociadas a la gramática escolar, que impiden entender cómo funciona el sistema formal de la lengua y lo convierten en un conjunto pasivo de saberes. En consecuencia, habrá que buscar fórmulas que concilien los “conocimientos sistemáticos y el uso de la lengua” (Camps y Milian, 2017). Bosque (2015), impulsor de las perspectivas de GrOC, se refiere a esa falta de relación que percibe el alumnado entre el estudio de la gramática de su lengua y su propio mundo como “el problema de la visión externa del objeto de estudio”. Asimismo, señala que en la enseñanza secundaria ha primado la aplicación de una actitud reglamentista, frente a la citada actitud indagadora. Una muestra de ello también puede encontrarse en el tipo de actividades, que se plantean como “plantillas para rellenar”.

El tercer motivo que explicaría la desmotivación del alumnado hacia la gramática sería la falta de sentido práctico. Tradicionalmente se han mostrado posturas *antigramaticalistas* que han buscado reducir la presencia de la gramática en las clases de lengua o prescindir de ella. Estas perspectivas se han basado en la defensa de lo que se ha juzgado útil para la didáctica de la lengua, como leer y escribir (Bosque y Gallego, 2016). Este utilitarismo se ha vinculado al conocimiento práctico, procedimental o instrumental, contrapuesto al conocimiento declarativo; sin embargo, ambos tipos de conocimiento son complementarios (Bosque y Gallego, 2018).

Como señalábamos en referencia al mecanicismo de las actividades que tradicionalmente se proponen en clase de lengua y que predominan en los libros de texto, la falta de sentido práctico, de acuerdo con los comentarios analizados, es una cuestión vinculada más a la tipología de las actividades que al propio saber gramatical. Así pues, entendemos que el cambio debe ser de método (cómo enseñar gramática, a través de qué procedimientos), no de objeto (enseñar gramática frente a entrenar destrezas). Si las actividades gramaticales se basan en clasificar palabras, en segmentarlas o en rellenar huecos transformándolas, sin invitar a la reflexión, no aportarán ningún beneficio comunicativo en el alumnado (Martín Vegas, 2018), que, además, percibirá la gramática como una maraña de términos cuya única justificación será la de “aplicarlos” a un ejercicio que servirá básicamente para comprobar que se ha entendido el concepto en cuestión.

Los contenidos han constituido el cuarto elemento desmotivador más frecuente. Uno de los discursos pedagógicos contemporáneos que han tenido mayor repercusión y del que se ha hecho partícipes a los estudiantes de los grados de maestro ha sido el de las competencias (Bolívar, 2008). En lingüística, es viejo el concepto de *competencia*, y no mantiene una relación de contrariedad, enemistad o rivalidad, sino de complementariedad, con su pareja *actuación* en el binomio chomskiano. Lo mismo cabe indicar para el elemento didáctico de los *contenidos*, que pueden orientarse perfectamente a las competencias. Frente a esto, la discusión didáctica contemporánea ha desplazado el interés del contenido hacia las competencias, y hoy incluso se usa el derivado “contenidista” para designar una suerte de profesor reaccionario que enseña

contenidos, en vez de fomentar competencias en su alumnado. Sin embargo, conceder un lugar a las competencias no implica quitárselo a los contenidos, más bien al contrario (Bosque y Gallego, 2018).

La renovación metodológica de la enseñanza gramatical pasa por la revisión de los contenidos que se enseñan en las etapas de primaria y secundaria, y la agrupación de los comentarios que realizan los estudiantes nos ha llevado a centrar nuestra atención en cuatro características:

- 1) Repetición, a la que Bosque (2015) se refiere como el “problema de la progresión” y que, según constata, se trata de una crítica habitual del alumnado de secundaria, como también hemos comprobado en los comentarios analizados. Esta falta de progresión, opuesta a lo observado en las asignaturas de ciencias, se resolvería de siempre que los conceptos trabajados en clase partieran de los analizados en las previas. Aun así, vemos que, año tras año, se repiten los mismos contenidos. Como aclaran España y Gutiérrez (2018), la repetición no implica progresión en la clase de lengua y produce en los estudiantes sensación de aburrimiento.
- 2) Complejidad: Al exponer algunos de los principios que habrían de tenerse en cuenta para el diseño de un modelo didáctico para el aprendizaje rentable de la gramática en la etapa de primaria, el primero que recogen algunos autores, y que coincide con el análisis de comentarios, atañe a la edad del aprendiz: “Si se les introduce la terminología lingüística sin entender los conceptos, será un esfuerzo de memorización sin más expectativas que el olvido” (Martín Vegas, 2018, p. 194).
- 3) Sobrecarga: En primer término, la profusión de contenidos gramaticales podría relacionarse con el *trabajo docente*, pues “el profesor de Lengua tiene asumido (...) que debe avanzar en extensión, no tanto en profundidad” (Bosque y Gallego, 2018, p. 176). En segundo término, puede percibirse que el contenido gramatical acapara en exceso la atención del docente o el espacio en los libros de texto, que no se dedican lo suficiente ni a otros contenidos lingüísticos ni a las destrezas comunicativas.
- 4) Confusión: Se ha insistido durante décadas en que “hay que reconocer que, más que ocasionalmente, llevan razón los que hablan con furia de ‘selva terminológica y de escuelas’, o de la conversión de la gramática en una ‘torre de Babel’” (López Morales, 1992, p. 368). Ha sido común en la tradición didáctica reivindicar la reorientación de los contenidos gramaticales a fin de que repercutan, bien en las dimensiones semántica y pragmática de la lengua, bien en destrezas como la expresión escrita (Rodríguez Gonzalo, 2012). Dos categorías menos representativas a propósito de la desmotivación hacia el estudio gramatical son la falta de interés personal y la falta de habilidad personal. Detrás de la falta de habilidad personal y de la complejidad conceptual, así como, en algunos casos, de la falta de interés, podría subyacer la misma pregunta: ¿cuentan los alumnos de ciertos cursos de educación primaria y secundaria con un nivel de madurez adecuado para entender determinados conceptos abstractos de tipo gramatical? En otras palabras, algo tan obvio como que los contenidos gramaticales (qué enseñar) tendrán que llegar en el momento en que el alumno esté preparado para comprenderlos (cuándo enseñarlos), cuyo reflejo será la ordenación de contenidos por ciclos o cursos en los currículos oficiales, no parece haberse basado en pruebas que permitan comprobar que el alumnado cuenta con el nivel de madurez necesario para su apropiación.

Una segunda parte de esta investigación, más breve que la anterior por el número de comentarios relacionados, se ha centrado en las intenciones que expresan los participantes respecto a la enseñanza de la gramática en su futuro profesional. Si bien una minoría plantea que no enseñará gramática por la especialidad para la que opositará, por ejemplo, o por imperativo legal, quienes manifiestan que sí la enseñarán se comprometen a propiciar un cambio en la metodología didáctica, a equiparar la dedicación al estudio gramatical con el de otros contenidos lingüístico-comunicativos o a prestarle una atención secundaria en comparación con otros temas de la asignatura.

En la mayoría de los comentarios analizados en esta segunda parte, se retoma una aspiración reiterada en los textos legislativos en que se han basado las sucesivas reformas educativas españolas desde finales del siglo pasado, que han buscado la reorientación metodológica de la disciplina escolar Lengua Castellana para ponerla al servicio de la comunicación. Intención que, en ningún caso, debería entenderse como reemplazo de contenidos por competencias o de metodologías estructurales por comunicativas (Bosque y Gallego, 2018; España y Gutiérrez, 2018; Martín Vegas, 1998; etc.).

En definitiva, a través de este análisis cualitativo, se ha reflejado la falta de motivación del estudiante hacia el estudio de la gramática en el mismo marco de crítica general latente en los medios de comunicación de masas y en la sociedad. A continuación, resumimos los aspectos más destacables:

- Considerar que gran parte del problema reside en el trabajo docente significa apoyar la tesis del profesor decimonónico, transmisor de contenidos y anticuado en metodología, que enseña al margen de las nuevas demandas sociales. Es la crítica más extendida en didáctica general y un tanto obsoleta, pues la LOGSE (1990) ya impulsó cambios rompiendo con la tradición; pero claramente sigue estando en la conciencia de los aprendices esta idea de profesor no actualizado.
- El estudio de la gramática basado en actividades mecánicas indica que, todavía hoy, impera la lingüística estructuralista en las aulas y que no se han incorporado plenamente los presupuestos de

la lingüística textual ni de la teoría de comunicación, esenciales para la alfabetización mediática requerida.

- Los maestros en formación sienten que le falta sentido práctico al estudio de la gramática. La corriente economicista que envuelve la vida actual, donde todo acto ha de tener un beneficio, está en la conciencia de los estudiantes, que no perciben para qué les ha servido conocer la gramática de su lengua. La obsesión por la eficacia invade también el mundo educativo.
- Los contenidos gramaticales son repetitivos en cada curso escolar y el avance conceptual no progresivo no es significativo entre cursos (Martín Vegas, 2022b). Los estudiantes exigen una reorientación de los programas y una nivelación de contenidos, como es normal en cualquier proceso de aprendizaje.
- La alusión a la falta de interés de los estudiantes hacia la gramática fortalece las teorías psicológicas y neurodidácticas, que ponen de relieve lo importantes que son los componentes emocionales y motivacionales por favorecer el rendimiento en el aprendizaje. En esta misma línea, los comentarios referidos a la falta de habilidad personal se justifican con la incompreensión de conceptos no nivelados ni adaptados a las capacidades del alumnado.

La reorientación de contenidos hacia el desarrollo de la competencia comunicativa es la clave percibida implícitamente en los comentarios de los estudiantes, que buscan eficacia en su aprendizaje, motivación y deseo de que sus capacidades se desarrollen en competencias. Los resultados de este estudio confirman la existencia de esa controversia entre normativa y práctica escolar de la que partíamos. Igualmente, ratifican la necesidad de un cambio metodológico en la enseñanza de la gramática, como vienen solicitando las investigaciones de GrOC o del Centre for Research in Writing (Myhill *et al.*, 2012). Cumpliendo el objetivo de la investigación de conocer la predisposición de los futuros maestros ante la enseñanza de la gramática, sabemos que sus intenciones giran en torno a este cambio que integre el estudio de la gramática en el estudio de la comunicación, cambio demandado desde la *Didáctica Magna* (1632) de Comenius y reiterado durante todo el siglo XX. Si consideramos las creencias de los futuros maestros y sus intenciones, podemos responder de manera afirmativa a la pregunta promotora de esta investigación: la enseñanza de la lengua estará orientada al desarrollo de la competencia comunicativa.

6. Referencias bibliográficas

- Albalá, A. (1969, 26 de noviembre). La enseñanza del español en España. Entrevista a Manuel Seco. *Informaciones*.
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 6(2), 1-23. <https://doi.org/10.4995/redu.2008.6268>
- Bosque, I. (5 de febrero de 2015). *Nuevas reflexiones sobre la enseñanza de la gramática. Actitudes frente a contenidos*. II Jornadas GrOC (Gramática orientada a las competencias). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Bosque, I. y Gallego, Á. (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), 63-83. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832016000200004>
- Bosque, I. y Gallego, Á. (2018). La gramática en la Enseñanza Media. Competencias oficiales y competencias necesarias. *ReGrOC*, 1(1), 141-202. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.20>
- Camps, A., y Milian, M. (2017). Cap a una gramàtica per a l'ensenyament: definició i caracterització. *Caplletra*, 63, 217-243. <https://doi.org/10.7203/caplletra.63.10400>
- Cano Cambronero, M. A. (2021). Reflexiones y propuesta didáctica para desarrollar la competencia metalingüística. El caso de las categorías gramaticales. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 34(1), 53-82. <https://doi.org/10.1075/resla.19052.can>
- Cuesta, C. (2020). Didáctica de la Lengua y trabajo docente. En L. Gagliardi, D. Álvarez Garriga y L. Zanfardini (Coords.), *Punto de encuentro: Estudios sobre el lenguaje* (pp. 293-316). Universidad Nacional de La Plata.
- Depaepe, F., De Corte, E. y Verschaffel, L. (2016). Mathematical epistemological beliefs. En Green, J. A., Sandoval, W. A. y Bråten, I (Eds.), *Handbook of epistemic cognition* (pp. 147-164). Routledge.
- Elby, A., Macrander, C. y Hammer, D. (2016). Epistemic cognition in science. En Green, J. A., Sandoval, W. A. y Bråten, I (Eds.), *Handbook of epistemic cognition* (pp. 113-127). Routledge.
- Ellis, R. (2008). Learner beliefs and language learning. *Asian EFL Journal*, 10(4), 7-25.
- España, S., y Gutiérrez, E. (2018) Reflexiones sobre la enseñanza de la gramática en Secundaria. *ReGrOC*, 1(1), 2-10. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.19>
- García Garrido, J. L. (2002). La nueva Ley de calidad: reflexiones en la perspectiva internacional. *Revista de Educación*, 329, 23-37.
- Gumiel Molina, S. y Pérez Jiménez, I. (2022). El tratamiento de la morfología en Primaria. Una propuesta desde la psicolingüística y la adquisición. *Tejuelo*, 35(1), 71-106. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.1.71>
- Leonetti, M. (2018). Aprovechar la gramática para mejorar la redacción: los sujetos tácitos. *ReGrOC*, 1(1), 237-264. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.17>
- López Morales, H. (1992). La enseñanza de la gramática. *El Guiniguada*, 3(2), 363-376.

- Martín Vegas, R. A. (1998). Los sistemas educativos español y alemán en la enseñanza secundaria: análisis comparativo de las asignaturas Lengua Castellana y Literatura/Deutsch. *Revista Española de Pedagogía*, 208, 143-166.
- Martín Vegas, R. A. (2018). *Desarrollo de la competencia lingüística y literaria en la educación primaria*. Síntesis.
- Martín Vegas, R. A. (2022a). Conocimiento de la morfología, conciencia morfológica y aprendizaje léxico. Objetivos “difusos” en la Enseñanza Secundaria. *Tejuelo*, 35(1), 107-136. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.1.107>
- Martín Vegas, R. A. (2022b). Impacto del conocimiento morfológico en el reconocimiento del léxico. Estudio comparativo. En *Enfoques actuales en investigación filológica*. Peter Lang.
- Martínez García, R. (2018). La escuela en crisis. Una aproximación en clave socioeducativa. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 3(1), 31-49. <https://doi.org/10.15366/rep2018.3.1.002>
- Medina Morales, L. P. (2002). ¿Para qué aprender gramática en la escuela? Puentes entre la abstracción del análisis y la comunicación cotidiana. *Onomázein*, 7, 183-212.
- Myhill, D. A., Jones, S. M., Lines, H. y Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139-166. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.637640>
- Montolí, V. (2020). Enseñar gramática en Secundaria. *ReGrOC*, 3(1), 137-145. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.57>
- Palomo, D. (5 de enero de 2020). SOS por el desastre de PISA: la crisis de España por su nivel educativo. *El Español*.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 87-118. <https://doi.org/10.35362/rie590458>
- Rodríguez Ramalle, M. T. (2020). La inclusión de los aspectos discursivos en la enseñanza de la lengua: notas para su enseñanza. *ReGrOC*, 3(1), 55-79. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.59>
- San Segundo Fernández, A. (2021). *El extraño caso de la Señora Vitoria Gasteiz*. Conferencia inaugural del Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (curso 2021-2022). Universidad de Salamanca.
- Stoel, G., Logtenberg, A., Wansink, B., Huijgen, T., Van Boxtel, C. y Van Drie, J. (2017). Measuring epistemological beliefs in history education: An exploration of naïve and nuanced beliefs. *International Journal of Educational Research*, 83, 120-134. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.03.003>
- Wijnands, A., van Rijt, J. y Coppen, P. A. (2022). Measuring epistemic beliefs about grammar. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 22(1), 1-29. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2022.22.1.362>
- Zafra, I. (25 de abril de 2022). Así era la escuela anterior a la LOGSE, que dejaba fuera a muchos alumnos: los orígenes del conflicto educativo. *El País*.