

Propuesta didáctica de sintaxis para futuros maestros de primaria

Ana Davis González¹

Recepción: 13 de febrero de 2021 / Aceptación definitiva: 7 de enero de 2022

Resumen. El estudio que sigue es la aplicación de un CIMA (Ciclo de Mejora en el Aula) llevado a cabo en la asignatura Lengua Española y su Didáctica del Grado de Educación Primaria (Universidad de Sevilla). Consiste en una propuesta didáctica sobre enseñanza del análisis sintáctico en la educación universitaria de futuros maestros de primaria. La hipótesis de partida es la distancia que existe entre la superación de la sintaxis tradicional por parte de la investigación académica, y su persistencia en la enseñanza pre-universitaria. Nuestra opinión es que, para que la enseñanza del análisis sintáctico sea efectiva, se debe comenzar a romper progresivamente con tal abismo en el Grado de Educación Primaria, modificando algunas cuestiones del análisis sintáctico tradicional en la educación —por ejemplo, incluyendo la semántica, o trabajando con oraciones contextualizadas y no aisladas—. Tal ha sido el objetivo del CIMA que presentamos en las siguientes páginas.

Palabras clave: Sintaxis; pragmasintaxis; enseñanza universitaria; educación primaria; educación secundaria

[en] Didactic Syntax Proposal to Primary Education's future teachers

Abstract. The following paper is a CIMA's application (Classroom Improvement Cycle) carried out in the Spanish Language and its Didactics subject (Primary Education Degree, University of Seville). It consists of a didactic proposal on the teaching of syntactic analysis in the university education of future primary school teachers. The starting hypothesis is the distance between the overcoming of the traditional syntax by academic research, and its persistence in pre-university education. Our opinion is that, for the syntactic analysis' teaching to be effective, it should begin to progressively break with such a gap in the Primary Education Degree, modifying some issues of traditional syntactic analysis in Education (for instance, including semantics or working with contextualized and not isolated sentences). Such has been the CIMA's objective that we present in the following pages.

Keywords: Syntax; pragmasyntax; university teaching; primary education; high school

[fr] Proposition didactique sur la syntaxe pour les futurs enseignants du primaire

Résumé. L'étude suivante est l'application d'un CIMA (CAC) (Cycle d'Amélioration en Classe) réalisé dans la matière Langue Espagnole et sa Didactique de la Licence d'Enseignement Primaire (Université de Séville). Il consiste en une proposition didactique sur l'enseignement de l'analyse syntaxique dans la formation universitaire des futurs enseignants du primaire. L'hypothèse de départ est l'écart qui existe entre le dépassement de la syntaxe traditionnelle par la recherche universitaire et sa persistance dans l'enseignement pré-universitaire. Nous pensons que, pour que l'enseignement de l'analyse syntaxique soit efficace, il est nécessaire de commencer à rompre progressivement cette lacune dans l'enseignement primaire, en modifiant certains aspects de l'analyse syntaxique traditionnelle dans l'enseignement (par exemple, en incluant la sémantique, ou en travaillant avec des phrases contextualisées et non isolées). Tel a été l'objectif du CIMA (CAC), que nous présentons dans les pages suivantes.

Mots clés: Syntaxe; pragmasyntaxe; enseignement universitaire; enseignement primaire; enseignement secondaire

Sumario: 1. Descripción del contexto. 2. Mapa de contenidos. 3. Propuesta teórico-didáctica. 4. Secuencia de actividades. 5. Aplicación del CIMA. 6. Conclusiones. 7. Bibliografía.

Cómo citar: Davis González, A. (2022). Propuesta didáctica de sintaxis para futuros maestros de primaria, *Didáctica. Lengua y Literatura*, 34, 49-58.

¹ Universidad de Sevilla
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9638-3987>
E-mail: adavis@us.es

1. Descripción del contexto

La asignatura Lengua Española y su Didáctica es una asignatura obligatoria de tercero del Grado en Educación Primaria, de ahí que las clases sean numerosas (en este caso, se conformaba por dos grupos de sesenta estudiantes cada uno). Debe mencionarse que las clases se impartieron en el contexto de la pandemia COVID-19 y, por tanto, fueron virtuales, con las dificultades y facilidades que ello implica. Nuestras clases se iniciaron con una doble pregunta-motor que se realizó al alumnado tanto al principio como al final: “¿Para qué sirve la sintaxis?”, y “¿Estás de acuerdo con el método tradicional de enseñarla?”. Sus respuestas las expondremos más adelante pero ahora adelantamos que, debido a la cantidad de confusión que se percibió en sus respuestas, nos decantamos por aplicar un Ciclo de Mejora en el Aula (CIMA) sobre sintaxis. El CIMA es un método para organizar las clases de la enseñanza universitaria con el objetivo epistémico de conocer qué metodología didáctica funciona y por qué. Son sesiones planeadas en un espacio de tiempo determinado que integre, en la medida de lo posible, “la innovación docente, la reflexión y la interacción con la teoría, un modo fecundo para modificar las prácticas y los modelos de enseñanza y conseguir los objetivos del desarrollo profesional” (Martín del Pozo *et al.*, 2017, p. 31).

Para aplicar un CIMA se debe fijar previamente el denominado “modelo metodológico posible”, una abstracción de los contenidos que se enseñarán en el mismo, junto con un cronograma concreto –horas y/o clases– que ponga de manifiesto su aplicación, y una secuencia de actividades determinadas que abarquen los contenidos organizadores básicos a impartir. Finalmente, para comprobar el éxito/fracaso del CIMA se deben contrastar las respuestas del alumnado al inicio y al final del mismo, ya que las primeras revelan aquellas carencias o confusiones que tendremos que resolver, mientras que las segundas dan muestra de la posible evolución que se opere en su manera de reflexionar.

2. Mapa de contenidos

El contenido que se trabajó en nuestro CIMA es la utilidad del análisis sintáctico, un problema teórico general que se divide en dos cuestiones particulares que fueron las preguntas realizadas al alumnado.

Problema teórico general: *¿Cuál es la utilidad de la sintaxis?*

Pregunta 1: *¿Para qué se enseña sintaxis en primaria y secundaria?*

Pregunta 2: *¿Estás de acuerdo con el método tradicional de hacerlo?*

La *tabla 1* muestra el contraste entre la enseñanza de la sintaxis tradicional frente a la nueva propuesta didáctica que queremos plantear a los estudiantes y que desarrollaremos a continuación:

Tabla 1. Mapa de contenidos

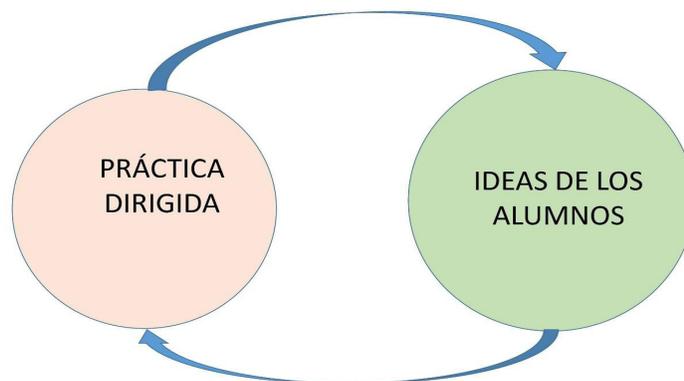
UTILIDAD DE APRENDER SINTAXIS	
ENSEÑANZA TRADICIONAL	NUEVA PROPUESTA DIDÁCTICA
Oraciones sin contexto	Oraciones en contexto (escritura)
Escritura y norma	Escritura/norma + habla/oralidad
Poca presencia de semántica	Incluir la semántica (tema/rema, conectores)
Conocimiento de usuario: se reduce al estadio terminológico	Conocimiento de experto: el análisis sintáctico debe profundizar en el lenguaje.

Fuente: elaboración propia

2.1. Modelo metodológico posible

El modelo en que nos hemos basado para aplicar el CIMA consistió en una intercalación entre la práctica guiada por el docente y las ideas de los alumnos, marginando la teoría, con el fin de sacar provecho de sus reflexiones (*gráfico 1*):

Gráfico 1. Modelo metodológico posible



Fuente: elaboración propia

3. Propuesta teórico-didáctica

En las siguientes líneas presentaremos la teoría en que nos hemos basado para nuestra propuesta didáctica sobre sintaxis. En *Syntactic structures*, Noam Chomsky acuñó la cita que encabeza este apartado con el fin de demostrar que las consideraciones nocionales son irrelevantes a la hora de enunciar las condiciones de gramaticalidad de las secuencias, es decir, la irrelevancia del concepto de “significatividad” en la descripción sintáctica. No obstante, cabría también valorar otra lectura que puede desprenderse de esa cita, a saber: repensar si la sintaxis y la semántica son partes autónomas de la gramática. O, dicho de otra manera, si es oportuno enseñarlas por separado en la educación pre-universitaria. Es verdad que existen algunos ejemplos de denuncia, por parte de la investigación académica, al *referencialismo* tradicional (Alarcos Llorach, 1966; Rojo Sánchez, 1983), y numerosas propuestas recientes que sugieren un acercamiento entre sintaxis y pragmática (véase Cortés Rodríguez, 1982; Gutiérrez Ordóñez, 1984; Narbona Jiménez, 1992; Briz, 1995, entre otros); sin embargo, la contradicción reside en el gran abismo que aún separa la academia de la enseñanza pre-universitaria. En el contexto del sistema español, concretamente, jamás hallaríamos la cita de Chomsky como oración para analizar sintácticamente en Selectividad porque sería una oración problemática; si bien el alumnado sabría resolver el ejercicio sin problema, no cabe duda de que suscitaría cierta sorpresa al leerla. El origen de esa sorpresa se debe al escaso o nulo espacio que la semántica ocupa en los planes de la asignatura de Lengua –y menos aún junto con la sintaxis–. Ya en 1998, Mantecón Ramírez y Zaragoza Canales insistían en que el análisis sintáctico debía estar orientado a desarrollar la competencia discursiva (1998, p. 80). En esta línea, González Nieto (2001) proponía un “modelo pedagógico basado en los modelos de carácter comunicativo” para incluir también la oralidad. Por su parte, Andrea Vaninetti (2003), A. Mendikoetxea (2004), María Teresa Cantero (2008) y Ana Laura Prado (2015) sugieren distintas modalidades para relacionar el análisis sintáctico con la semántica. Siguiendo tales planteamientos, Silvia Raga Reinoso (2014) y Silvia Gumiel Molina (2014) consideran que es pertinente enseñar sintaxis mediante el lenguaje literario, ya sea a través de la lectura de poesía (Gumiel Molina) como de la escritura de microrrelatos (Raga Reinoso). Finalmente, Ignacio Bosque y Ángel J. Gallego (2016) señalan en un estudio reciente una serie de actividades que conjuguen semántica y sintaxis:

Los ejercicios de esta clase no aparecen en los libros de texto y raramente se proponen en las aulas. Se oponen, como se ve, de manera radical a los de simple etiquetado o identificación [...]. Si comparamos la oración *No me refiero a que vivía en esta casa* con la variante *No me refiero al que vivía en esta casa*, notaremos que formalmente sólo se diferencian en que a la preposición *a* de la primera corresponde el segmento *al* en la segunda. Una parte esencial de los ejercicios de pares mínimos consiste en «leer semánticamente» el análisis sintáctico [...]. Por ejemplo, en *las ganas de hablar de Juan* puede hablarse de las ganas de hablar que posee Juan, pero también de las ganas de hablar que alguien no mencionado muestra acerca de Juan. Ésta es, ciertamente, una diferencia semántica, pero se deduce directamente del análisis sintáctico, que –como hemos resaltado antes– debe “leerse semánticamente” (2016, p. 79).

No decimos, empero, que la sintaxis ignore u omita totalmente la semántica sino que los ejercicios clásicos empleados para aprender sintaxis no suelen incidir en la vinculación entre ambos aspectos de la gramática. En palabras de Garzón Donaire, la reflexión sobre sintaxis y semántica ha de ser explícita y metalingüística (2020, p. 33) para que el alumnado tome consciencia de su importancia para aprender a escribir correctamente. De ahí que el presente artículo sea una propuesta didáctica que sugiere una serie de prácticas en la actual enseñanza que consideramos desafortunadas con respecto a la sintaxis. Para ello, partimos de una idea muy arraigada entre la sociedad que postula que saber sintaxis ayuda a hablar, escribir y leer correctamente, algo desmentido ya por muchos académicos y docentes de Lengua (Mantecón Ramírez y Zaragoza Canales, 1998). La tesis es *parcialmente* correcta porque la sintaxis tradi-

cional que se enseña es precisamente “parcial” al no abarcar todos los aspectos de la gramática que son necesarios a la hora de redactar adecuadamente –uno de ellos es la semántica–. La gran pregunta es entonces por qué la investigación científica ha superado hace tiempo tal incongruencia pero la enseñanza se resiste a ello. Como bien indica Antonio Narbona, resulta erróneo olvidar “la repercusión social de la labor investigadora, que depende en gran medida de cómo se proyecte en el ámbito de la docencia” (2019, p. 152). Porque, según Casado Mancebo, todo conocimiento de gramática es susceptible de ser adaptado al nivel que sea necesario y tal es el verdadero reto del profesorado en la actualidad (2020, p. 73). Debemos reivindicar, pues, la capacidad que la investigación tiene (o debe tener) de incidir en la sociedad, en este caso, a través de su acercamiento a la docencia. Si bien es cierto que esto es un proceso lento y progresivo, la intención de nuestra propuesta es señalar la urgencia de este cambio, el cual no vemos ni siquiera iniciado, una urgencia que hallamos en la actualidad: estudiantes que saben analizar sintácticamente frases complejas pero no sabrían formularlas correctamente o que cometerían errores al hacerlo. Ello se debe, pues, a que nuestra enseñanza actual es incompleta y a que el aprendizaje de la sintaxis es algo cerrado porque solo insiste en la mera relación sintagmática de los elementos y su terminología –nos referimos a la formación secundaria española (ESO, Bachillerato y el examen de Selectividad)–. En palabras de Narbona:

Es verdad que la enseñanza de la gramática, por sí sola, no va a mejorar la competencia oral (tampoco la escrita), pero la reflexión sobre los moldes y esquemas sintácticos de los que nos servimos *todos* casi *todo* el tiempo puede dinamizar la instrucción idiomática y contribuir no poco al desarrollo y enriquecimiento de la competencia lingüística (2019, p. 152).

Partimos, pues, de la reflexión de Narbona pero también de un reciente artículo de Ignacio Bosque (2018) donde se denuncian estas mismas cuestiones. El crítico emplea la analogía instrumental para señalar los problemas de la enseñanza de Lengua en la secundaria; dicha analogía sentencia que en toda área de conocimiento existen los denominados *contenidos de usuario* frente a los *contenidos de experto*. Los primeros son aquellos saberes básicos de una disciplina que todo sujeto debe entender para poder hacer uso de la misma, frente a los conocimientos técnicos que un experto en la materia debe dominar rigurosamente. Bosque ejemplifica la dicotomía mediante la conducción de coches: para manejar con propiedad, no se necesita saber cómo se construye un automóvil ni cómo funcionan todas y cada una de sus partes, pero sí comprender algunos de sus aspectos básicos (contenidos de usuario). El crítico aplica la analogía instrumental a la diferencia entre la educación secundaria y la universitaria, y apunta que, en el caso de las ciencias exactas, en la enseñanza secundaria se explican los conocimientos de experto² mientras que esto no ocurre en Lengua, una asignatura que se reduce a los de usuario. En ocasiones, esto se debe a que es más difícil discernir entre unos y otros en el campo de la Lengua porque la enseñanza media se ha obstinado en presentar la Lengua como “un instrumento con el que hemos de familiarizarnos” como usuarios (Bosque, 2018, p. 18). Ello lleva a que los profesores se obstinen en que lo importante sea el correcto reconocimiento de la terminología sin profundizar en conceptos o nociones lingüísticas. En otras palabras, la enseñanza media se inmoviliza en el estadio terminológico de la Lengua, sin percatarse de que ese estadio no debe ser el objetivo sino el escalón preliminar para iniciarse en cualquier materia (2018, p. 25). Y este es, en definitiva, el gran problema de la sintaxis tradicional, que pasa por alto el hecho de que saber nombrar ciertos términos no ayuda a escribir mejor ni, mucho menos, a profundizar en el lenguaje. En palabras de Ángel Gallego, el hecho de que los libros de Lengua presenten “ejercicios de etiquetaje” aislados y sin una mínima reflexión metalingüística “impide concebir la gramática como una disciplina formal que presenta una sistematicidad que el estudiante puede relacionar con la que hay en otras asignaturas, como las Matemáticas, la Física o la Biología” (2016, p. 147).

La presente propuesta didáctica surge de las cuestiones teóricas expuestas en una experiencia docente llevada a cabo recientemente en el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Sevilla en la asignatura Lengua y su Didáctica (2020-2021). Al enseñar sintaxis a futuros maestros, nos preguntábamos por la utilidad de seguir transmitiendo los mismos tópicos cuando, en realidad, el alumnado ya tenía adquiridos los conocimientos básicos de la sintaxis que se explican en la primaria. Por ello, antes que dar teoría, nos decantamos por plantear dudas y preguntas que impulsen a la reflexión sobre la finalidad de enseñar sintaxis, para que el día de mañana sean ellos mismos quienes sepan hallar alternativas a los métodos tradicionales. Así pues, nuestra propuesta didáctica pone en evidencia algunos debates y procedimientos llevados a cabo con este alumnado a quien, además, se agradece y dedican las páginas que siguen.

4. Secuencia de actividades

Partiendo de los conocimientos previos básicos del alumnado sobre sintaxis, el CIMA se desarrolló mediante preguntas y actividades de contraste que sistematizamos en el siguiente esquema. La *tabla 2* recoge únicamente las actividades prácticas que nos guiaron hacia la teoría que explicaremos posteriormente:

² Dice Bosque, con cierta ironía, que si los profesores de ciencias impartieran conocimientos de usuario, “explicarían únicamente cómo tratar a sus mascotas, cómo distinguir las setas venenosas de las que no lo son o cómo identificar prismas siempre y cuando uno los encuentre en la vida cotidiana” (2018, p. 17).

Tabla 2. Secuencia de actividades

NÚMERO	TIPO DE ACTIVIDAD	TIEMPO
1	Práctica	20'
El alumnado respondió a las preguntas mencionadas.		
2	Actividad de contraste	20'
Entre todos, hemos leído el método básico para realizar análisis sintáctico en primaria: “hallar el verbo y, a continuación, preguntar al sujeto quién realiza la acción”. Como los estudiantes convenían con el método, se les preguntó quién realiza la acción en la oración “me gustan las patatas”, a lo cual no pudieron responder desde dicho método y entendieron que ese procedimiento no era totalmente adecuado. Ello dio pie para comenzar a explicar que la semántica cumple un papel fundamental a la hora de analizar una oración. Algunos estudiantes replicaron, con cierta razón, que aunque ese <i>modus operandi</i> fuera un poco incoherente, sí podía funcionar en primaria porque se estudian oraciones muy simples. La respuesta del docente fue que habría que plantear si es adecuado enseñar cuestiones que nosotros mismos consideramos insensatas solo porque son prácticas y que, más bien, habría que considerar que todos los conocimientos que se adquieren en primaria son la base de lo que se seguirá aprehendiendo en el futuro; si la base es errónea, lo demás podrá serlo también.		
3	Actividad de contraste	20'
Nos servimos de la cita de Chomsky para preguntar si notaban algo raro en esa frase y por qué. Con sus respuestas, seguimos indagando en la marginación de la semántica al estudiar sintaxis y en su importancia, a través de un debate acerca de si saber sintaxis ayuda o no a escribir bien.		
4	Actividad de contraste	20'
Se presentaron distintos ejemplos de oraciones propias de la oralidad que, sin embargo, son conflictivas para el análisis tradicional y se le solicitó al alumnado que reflexionara sobre la distancia que existe entre la oralidad/habla y el análisis sintáctico. Yo la verdad es que no me gusta la pizza. La gente piensa según qué cosas. Si me das a elegir. Cogió y dijo vete por ahí. Pero eso es otro tema. A los bares lo que hay que venir es sin niños. Esto nos dio pie para explicar la definición de “pragmasintaxis”. A continuación, explicaremos la teoría sirviéndonos de los ejemplos expuestos.		

Fuente: elaboración propia

A partir de lo expuesto, nos proponemos reflexionar acerca del modo de desterrar dos errores que comete el análisis sintáctico tradicional: la marginación de la oralidad (pragmática) y del sentido de la frase (semántica). El segundo punto es el más grave porque es la causa por la cual el análisis sintáctico (que debería enseñar a escribir correctamente) no alcanza su objetivo o lo hace parcialmente. Con respecto al primero, nuestra propuesta se dirige, no tanto a inventar una nueva terminología para aquellos elementos propios de la oralidad, como a reconocer dichos elementos y saber explicarlos pragmáticamente —es decir, marginar el estadio terminológico para pasar directamente a la reflexión—. Tomando los ejemplos ya mencionados, es evidente que la palabra *yo* en *yo la verdad es que no me gusta la pizza* es una falta de concordancia provocada por la espontaneidad de la oralidad, aunque carezca de nomenclatura sintáctica. En cambio, en el caso de *cogió y dijo*, el término *cogió* tiene la misma función sintáctica que *dijo* pero no funciona como núcleo del predicado según la semántica ya que equivale más bien a un complemento de modo —cumple una función semántica similar a *repentinamente*—.

En el caso de *según* en *la gente piensa según qué cosas*, cabe destacar que el dilema suscitara un largo y minucioso artículo de Herrero Ruiz de Loizaga (2015) en el que se proponen distintas funciones sintácticas posibles de una expresión que posee aproximadamente cien años de uso en el español peninsular. En clase no hemos indagado demasiado en este estudio por razones de tiempo, pero sí se presentó como un ejemplo de cómo el lenguaje evoluciona mientras que la sintaxis tradicional resiste sus novedades, descartándolas e ignorándolas como si no existieran. Es decir, se busca transmitir que la sintaxis tradicional es parcial y selecta. En relación con la frase *si me das a elegir*, hemos seguido las indicaciones de Montserrat Pérez Giménez acerca de cómo enseñar la sintaxis de las denominadas “construcciones suspendidas” en bachillerato:

Las *construcciones suspendidas* constituyen expresiones aseverativas con un tonema de tipo ascendente o suspendido que, si bien son estructuras incompletas desde el punto de vista formal, resultan plenas en su sentido, en su comunicatividad. La inflexión queda al final de la estructura indicando al oyente que debe suplir inferencialmente lo que falta. Desde la vertiente gramatical, dichas estructuras no encajan en ningún molde descrito por la gramática tradicional (Pérez Giménez, 2015, p. 219).

Aunque la autora presenta distintas propuestas interesantes, en nuestra clase nos ceñimos al nivel de primaria, que impide un análisis profundo pero sí permite el simple reconocimiento de una oración suspendida como algo común de la lengua oral que, aunque la sintaxis no la reconozca como “oración”, no deja de funcionar en la comunicación. No proponemos, pues, una profundización compleja pero sí comenzar a desarticular el concepto de “oración” según la gramática tradicional, algo que la pragmasintaxis ha superado ya hace tiempo (Hidalgo Navarro y Pérez Giménez, 2004). Tampoco consideramos oportuno debatir sobre la existencia o no de las oraciones en el contexto de la primaria, simplemente señalar que algunas frases que pronunciamos en la oralidad no se ajustan a la sintaxis tradicional, con el único fin de que el alumnado no asimile convenciones preestablecidas que años más tarde le impidan cuestionar la lengua y el lenguaje. De esta manera, los estudiantes comienzan a conocer la noción de elipsis sin necesidad de saber el término concreto o, dicho de otro modo, estamos ignorando el estadio terminológico que, en primaria, carece de sentido o es demasiado complejo.

El ejemplo *pero eso es otro tema* nos lleva a un asunto crucial: ¿saber analizar sintácticamente sirve para escribir de manera correcta? A priori, la respuesta general sería afirmativa y no es errónea, ya que los conocimientos de sintaxis nos indican, por ejemplo, por qué no se recomiendan frases como *ella es media presumida*. No obstante, a excepción de cuestiones puntuales de concordancia, el gran problema del análisis sintáctico tradicional es el de trabajar con oraciones sin contexto (Narbona, 2019). O, en el mejor de los casos, servirse de oraciones contextualizadas pero analizar su relación meramente sintáctica con el resto del texto. En definitiva, marginar la semántica, el aspecto gramatical quizá más importante de un discurso. Pero, además, se eluden otros rasgos fundamentales que se requieren a la hora de redactar cualquier tipo de discurso: el valor de los marcadores discursivos y el (correcto) empleo de las comas. Porque, si bien los primeros sí tienen una función sintáctica correspondiente, esto se reduce al estadio terminológico, ya que lo esencial de su uso reside en la semántica, en el sentido que otorga al mensaje en cuestión y en su papel discursivo (López Serena, 2011). Los marcadores o conectores son expresiones léxicas cuyo significado es sintáctico porque dependen únicamente del contexto en que se emitan; así, el enunciado suspendido *sin embargo* carece de sentido si no viene acompañado de más información (incluso, si es una oración suspendida, porque esa falta de información se colma en su contexto). Ello nos lleva a concluir que, aunque se conozca la función sintáctica de los marcadores discursivos, debemos asimilar su función semántica en oraciones contextualizadas (algo en lo cual la sintaxis tradicional no profundiza).

Volviendo a nuestro ejemplo, oraciones como *pero eso es otro tema* son susceptibles de ser analizadas sintácticamente sin problema; no obstante, la sintaxis tradicional se centra únicamente en señalar la función sintáctica de *pero* y de *eso* cuando lo fundamental a la hora de escribir y leer correctamente es la función semántica del primero, y la deíctica, del segundo. Insistimos en que tal función se puede explicar omitiendo el estadio terminológico (la deixis) porque no es relevante saber que *eso* es un deíctico sino saber qué función semántica cumple en el discurso. En palabras de Bernardo Pérez Álvarez: “[*Eso, esto y aquello*] otorgan continuidad temática al discurso, ya que facilitan la recuperación de información discursiva para volver a utilizarla en el segmento discursivo subsecuente, con lo cual permiten retomar información previa y añadir nueva información” (2014, pp. 103-104).

Con respecto al uso de las comas, ocurre otra problemática. Cuando se analizan oraciones sintácticas no se suele examinar la función que posee la coma porque, como diría Bosque, al carecer de terminología sintáctica, el docente no considera importante mencionarlo o no sabe cómo hacerlo. Lo grave de este fenómeno es que la coma tiene frecuentemente una función delimitadora o señalizadora de constituyentes sintácticos –por ejemplo, cuando reemplaza a un verbo omitido– o, en otros casos, el modo de explicar por qué una coma es incorrecta es precisamente mediante la sintaxis. Por ejemplo, en una oración simple de nivel de primaria como *la casa, es rosa* el alumnado debe comprender desde muy pequeño que la razón por la cual la coma es errónea es porque se halla entre sujeto y predicado. A pesar de que esta regla es, sin duda, muy simple, la realidad es que nos encontramos con ese error en numerosas ocasiones cuando el sujeto es más extenso; por ejemplo, en *la casa donde crecí durante mi infancia en Argentina, es rosa*. Al leer este ejemplo en clase, muchos estudiantes consideraban que esa coma era correcta porque no percibían que todo lo anterior era un sujeto más largo que *la casa*. Algunos, con acierto, sugirieron que añadirían una nueva coma tras *casa* o *crecí* para encerrar una cláusula o complemento de tiempo: *la casa donde crecí, durante mi infancia en Argentina, es rosa*. En cualquier caso, la explicación de uno y otro no es más que sintáctica y, sin embargo, todos reconocieron que jamás habían reflexionado acerca del empleo de la coma al estudiar sintaxis. Otra vez, insistimos que en primaria esta propuesta se recomienda con oraciones simples pero seguramente sea un método conveniente para comenzar a asimilar el uso correcto de las comas en edades reducidas.

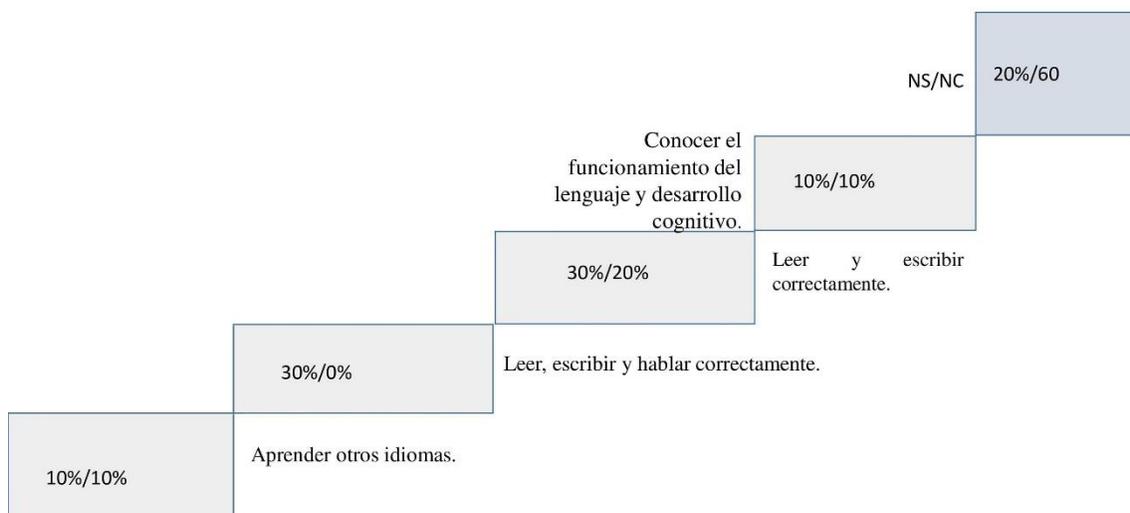
Finalizamos nuestro CIMA explicando la diferencia entre tema y rema, y analizándolos en un texto periodístico acorde al nivel de nuestro alumnado. Lo más importante de esta parte fue que se les propuso pensar un ejercicio que incluyera todas las cuestiones consideradas anteriormente para una clase de sexto de primaria. Todos convenían en que, haciendo uso de cualquier cuento infantil sin mucha complejidad, podía comenzarse a analizar simultáneamente la sintaxis, los marcadores del discurso, la función de las comas, y el tema y rema. Pero, volvemos a insistir, en un nivel primario, el estadio terminológico no es necesario y probablemente crearía confusión; no es relevante, al fin y al cabo, decir que la información nueva de un mensaje se llama *rema* para poder entender esa noción. Baste con identificar, por ejemplo, el tema y el rema en textos simples como en la famosa canción *Hola Don Pepito, hola Don José*: en la respuesta *por su casa yo pasé*, el niño debería ser capaz de identificar que *su casa* es información ya conocida (tema), porque estaba contenida en la pregunta anterior, mientras que *yo pasé* es el mensaje nuevo (rema).

5. Aplicación del cima

El resultado final ha sido satisfactorio como demuestra la evolución de las respuestas del alumnado que presentamos a continuación. A pesar de que la virtualidad puede ser un impedimento para impartir clases, en este caso, se alcanzó un buen nivel de reflexión y debate. Gracias a las intervenciones de los estudiantes, hemos podido avanzar en profundidad en nuestro CIMA ya que, sin ellas, las clases se habrían reducido a mera teoría, algo que queríamos evitar, según nuestro modelo metodológico. Podríamos afirmar que lo que mejor ha funcionado fue la decisión de dictar las clases por medio de preguntas que jamás se había cuestionado (según reconoció el propio alumnado) y, sin embargo, son esenciales a la hora de plantear la didáctica (concretamente, cuál es la función de enseñar sintaxis). La finalidad de este método es que sean los estudiantes quienes descubran el papel que ellos mismos querrán otorgarle a la sintaxis el día que dicten clases.

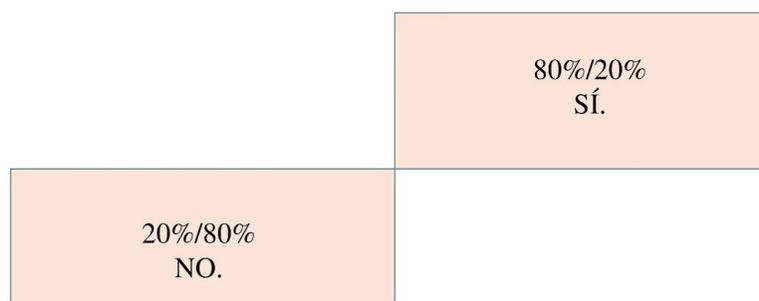
Con el fin de visualizar la evolución de los procesos mentales de los estudiantes, Rivero y Porlán (2017) recomiendan ilustrarla mediante las denominadas “escaleras de aprendizaje”. Tales imágenes proyectan las respuestas iniciales (porcentajes de la izquierda) y las finales (porcentajes de la derecha). Asimismo, los escalones dan muestra de la respuesta que consideramos más próxima a nuestra perspectiva propuesta. El resultado demuestra que se ha operado cierto cambio en ambas preguntas:

Gráfico 2. Respuestas iniciales y finales a la pregunta: ¿Para qué sirve la sintaxis?



Fuente: elaboración propia

Gráfico 3. Respuestas iniciales y finales a la pregunta: ¿Crees que es útil el método tradicional de análisis sintáctico?



Fuente: elaboración propia

La escalera de aprendizaje es un gráfico que ilustra tanto los objetivos que asumiremos durante el CIMA (respuestas iniciales), así como la eficacia de su aplicación y las oportunas conclusiones didácticas y teóricas (respuestas finales). En nuestro caso, la primera escalera (*gráfico 2*) pone de manifiesto una gran diversidad de respuestas pre-visibles: la mayoría optó por responder que la sintaxis ayuda a leer, escribir y hablar correctamente. Hemos situado la respuesta que incluye “aprender a hablar” un poco más abajo porque en nuestro CIMA insistimos en la diferencia entre oralidad y escritura en relación con la sintaxis. Tras el CIMA, nadie consideró que la sintaxis ayude a hablar correctamente y el porcentaje de la otra respuesta descendió y cambió: la mayoría de quienes seguían sosteniendo que la sintaxis es un apoyo para una correcta escritura y lectura, matizó que esto era así siempre y cuando el método de análisis fuera distinto al tradicional. Hubo un porcentaje muy reducido que optó por responder, antes y después, que

la sintaxis sirve para conocer el funcionamiento del lenguaje y profundizar en sus conocimientos. Tal respuesta no solo es correcta sino que la colocamos en una jerarquía elevada porque sí coincidimos con esa idea. Otra respuesta de una minoría fue que la sintaxis nos ayuda a aprender otros idiomas y, si bien esto es cierto, la ubicamos como la más lejana de nuestra perspectiva por las razones siguientes: porque el presente CIMA no iba dirigido a la enseñanza de lenguas pero, sobre todo, porque no aconsejamos que este tipo de aprendizaje continúe la senda del estructuralismo tradicional sino que defendemos que el aprendizaje inconsciente de una nueva lengua es mucho más conveniente para su adecuada asimilación. Finalmente, hubo un gran porcentaje de estudiantes que admitieron no saber para qué sirve la sintaxis (*gráfico 3*), respuesta que hemos escogido como la más idónea para nuestro CIMA porque el fin último era el cuestionamiento de la sintaxis y no la repetición de los tópicos convencionales arraigados. Es por ello que nos sorprendió gratamente que esa respuesta creciera exponencialmente al final del CIMA. La mayoría admitió no saber la utilidad de la sintaxis, agradeció haber recibido una clase de reflexión antes que teórica y se propuso continuar cavilando sobre el tema en el futuro. Con respecto a la segunda pregunta, esta requiere de una explicación más breve porque las respuestas fueron únicamente de dos tipos, afirmativas o negativas, como era de esperar. Fue altamente favorable comprobar que, tras el CIMA, la mayoría comenzó a desconfiar del análisis tradicional de la sintaxis, lo que demostró que nuestro objetivo final se había alcanzado.

Para finalizar, proponemos el siguiente *gráfico 4* como ejemplo ilustrativo de la evolución de diez estudiantes en su proceso de aprendizaje; la flecha de doble filo proyecta que su segunda respuesta se mantuvo similar a la primera, mientras que la flecha ascendente simboliza una clara mejora en la calidad de la segunda respuesta:

Gráfico 4. Ejemplos de evolución de diez casos individuales a partir de las respuestas finales

Sujeto	Pregunta 1	Pregunta 2
1	↔	↔
2	↑	↑
3	↔	↔
4	↔	↔
5	↔	↑
6	↑	↑
7	↑	↑
8	↔	↑
9	↑	↔
10	↑	↑

Fuente: elaboración propia

6. Conclusiones

Hemos dividido las conclusiones entre teóricas y didácticas. La conclusión teórica más central de nuestra propuesta es que separar entre sintaxis y semántica es una decisión errónea porque deriva en un estructuralismo obsoleto y vacío. En palabras de Bosque, el análisis sintáctico tradicional no es más que el estadio terminológico de la enseñanza de Lengua y, paradójicamente, ese estadio es uno de los ejes centrales de la asignatura de Lengua en la enseñanza pre-universitaria, cuando debería ser la base.

En relación con las conclusiones didácticas, las hemos subdividido en dos: aquellas que se desprenden de la aplicación del CIMA y la propuesta didáctica de cómo mejorar la enseñanza de sintaxis en la enseñanza pre-universitaria. Las primeras se infieren del éxito obtenido en las escaleras de aprendizaje y la evolución reflexiva del alumnado. Creemos pues que es positivo transmitir a futuros profesores la necesidad de cuestionar y replantear nociones

convencionales arraigadas así como descubrir su función y utilidad por sí mismos. Esto se alcanzó, como hemos comprobado en la secuencia de actividades y en el modelo metodológico, gracias a una combinación de “ideas de los alumnos” y “práctica guiada” mediante preguntas-guía por parte del docente. Así fueron los propios estudiantes quienes sopesaron, individualmente y en grupo, el asunto en cuestión.

Con respecto a la enseñanza de sintaxis en la enseñanza pre-universitaria, queremos matizar que nuestra propuesta no es unívoca ni está cerrada sino que se requieren numerosas aplicaciones en las aulas para mejorarla y/o modificarla. No obstante, analizar sintácticamente oraciones en contexto junto con la función de los marcadores discursivos, el empleo de la coma y las nociones de tema/remata (marginando el estadio terminológico) podría ser un método más completo para aprender a redactar un texto de manera correcta porque se percibiría como un todo y no una mera suma de oraciones aisladas y yuxtapuestas.

7. Bibliografía

- Alarcos Llorach, Emilio (1966) Verbo transitivo, verbo intransitivo y estructura del predicado. *Archivum*, 16, 5-17.
- Beinhauer, Werner (1964). *El español coloquial*. Madrid: Gredos.
- Bosque, Ignacio (2018). Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática. *ReGroc. Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 1(1), 11-36.
- Bosque, Ignacio y Gallego, Ángel J. (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.
- Briz, Antonio (coord.) (1995). *La conversación coloquial. Materiales para su estudio. Anejo XVI de Cuadernos de Filología*. Valencia: Universidad.
- Cantero, María Teresa (2008). *Enseñanza dinámica de la sintaxis I*. Madrid: Castalia Didáctica.
- Casado Mancebo, Mario (2020). El sintagma determinante en Educación Secundaria. Propuesta de actualización metodológica en la enseñanza de la sintaxis. *Didácticas específicas*, 23, 57-74.
- Chomsky, Noam (1975). *Estructuras sintácticas*. México: Siglo Veintiuno.
- Cortés Rodríguez, Luis María (1982). Hacia unas posibles variantes sintácticas en el campo sociolingüístico. *Revista Española de Lingüística*, 12(1), 85-106.
- Garzón Donaire, Isabel María (2020). *Que la sintaxis te acompañe. Una propuesta didáctica innovadora* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Jaén]. Tauja. <http://tauja.ujaen.es/handle/10953.1/13469>.
- Gallego, Ángel J. (2016). Sobre los ejercicios de “reflexión gramatical”: malentendidos, ventajas metodológicas y aplicaciones didácticas. *Revista Española de Lingüística*, 46(1), 145-158.
- González Nieto, Luis (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua: Lingüística para profesores*. Madrid: Cátedra.
- Gumiel Molina, Silvia (2014). Las relaciones entre léxico y sintaxis: planteamiento e implicaciones didácticas. *Linred. Lingüística en la Red*, 12, [s.p.].
- Gutiérrez Ordóñez, Salvador (1984). ¿Es necesario el concepto de oración? *RSEL*, 14(2), 245-260.
- Herrero Ruiz de Loizaga, Francisco Javier (2015). Según + interrogativo con valor indefinido. *Verba. Anuario Galego de Filología*, 42, 239-268.
- Hidalgo Navarro, Antonio y Pérez Giménez, Monserrat (2004). De la sintaxis a la pragmasintaxis: problemas del análisis sintáctico en el discurso oral espontáneo. *CAUCE. Revista de Filología y su Didáctica*, 24, 2214-245.
- López Serena, Araceli (2011). Marcadores discursivos, valores semánticos y articulación informativa del texto: el peligro del enfoque lexicocentrista. En Heidi Aschenberg (ed.). *Marcadores del discurso: de la descripción a la definición* (pp. 169-212). Madrid: Iberoamericana Vervuert.
- Mantecón Ramírez, Benjamín y Zaragoza Canales, Francisca (1998). La enseñanza de la gramática en la Educación Secundaria obligatoria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31, 75-89.
- Martín del Pozo, Rosa; Pineda, José Antonio y Duarte, Olga (2017). La formación docente del profesorado universitario. En Rafael Porlán (coord.). *La enseñanza universitaria: cómo mejorarla* (pp. 23-36). Madrid: Morata.
- Mendikoetxea, Amaya (2004). *En busca de los primitivos léxicos y su realización sintáctica: del léxico a la sintaxis y viceversa* [presentación congreso]. 2ª Xarxa Temàtica de Gramàtica Teòrica, Barcelona, Universitat Autònoma Barcelona.
- Narbona, Antonio (1988). Sintaxis coloquial, problemas y métodos. *LEA*, 10(1), 81-106.
- Narbona, Antonio (1996). Sintaxis y pragmática en el español coloquial. En T. Kotschi et al. (eds.). *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica* (pp. 223-246). Madrid: Iberoamericana.
- Narbona, Antonio (2015). *Sintaxis del español coloquial*. Sevilla: Universidad.
- Narbona, Antonio (2019). Estudio de la sintaxis del español coloquial (balance provisional). *Normas*, 9(1), 138-159.
- Pérez Álvarez, Bernardo Enrique (2014). Funciones discursivas de *esto*, *eso* y *aquello* en un corpus oral. *Anuario de Letras. Lingüística y Filología*, 2(1), 101-140.
- Pérez Giménez, Monserrat (2015). Propuestas didácticas para estudiar la sintaxis coloquial en Bachillerato: las “construcciones suspendidas”. *Tejuelo*, 22, 215-234.
- Prado, Ana Laura (2015). Gramática y libros de texto, o para qué estudiar análisis sintáctico en la escuela secundaria. *Signos Ele. III Congreso Internacional de español: la didáctica del español como L1 y L2*, 1-12.

- Raga Reinoso, Belén (2014). Motivar la sintaxis en Secundaria: estrategias para mejorar la escritura a través de las estructuras sintácticas. *Letra 15, 1*, 1-10.
- Rojo Sánchez, Guillermo (1983). *Aspectos básicos de sintaxis funcional*. Málaga: Ágora.
- Rivero, Ana y Porlán, Rafael (2017). La evaluación en la enseñanza universitaria. En Rafael Porlán (coord.). *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 73-88). Madrid: Morata.
- Vaninetti, Andrea (2013). El aspecto léxico-semántico: un camino hacia la sintaxis. En María R. Guevara y Katerinne G. Leyton (eds.). *Enseñanza de la gramática* (pp. 67-78). Cuyo: Universidad.
- Zayas, Felipe (2006). Hacia una gramática pedagógica. En Anna Camps y Felipe Zayas (coords.). *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp. 17-30). Barcelona: Graó.