

ANÁLISIS DEL CONCEPTO DE SUJETO Y DE PREDICADO. UNA PROPUESTA PARA SU ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ACUERDO CON METODOLOGÍAS INCLUSIVAS

*Analysis of subject and predicate concepts. A Teaching and Learning proposal
under an Inclusive Methodological focus*

Raquel LOZANO BLASCO
Universidad de Zaragoza

Resumen

La enseñanza de la gramática es uno de los ámbitos menos estudiados dentro de la didáctica de la lengua. Ya a comienzos del siglo XX autores como Brackenbury (1982) y Lenz (1912) mostraron la necesidad de renovar la enseñanza de la gramática mediante metodologías basadas en la reflexión y participación activa del alumnado. No obstante, hoy en día la gramática continúa enseñándose en las aulas de Educación Primaria de manera deductiva y memorística. El presente artículo plantea una propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de los componentes de la oración: sujeto y predicado desde un enfoque inclusivo.

Palabras clave: Gramática, sujeto, predicado, enseñanza-aprendizaje, inclusión.

Abstract

Grammar is one of the less studied fields within teaching of languages. Authors such as Brackenbury (1982) and Lenz (1912) pointed out, at the beginning of the XX Century, the urge of renewing the field of teaching of grammar through methodologies based on analytical thinking and active participation of students. However, rote learning and deductive methods are the ways in which grammar is taught in elementary education. This article proposes a new strategy to the teaching-learning process of the elements of a sentence: subject and predicate from an inclusive perspective.

Keywords: Grammar, subject, predicate, teaching-learning, inclusion.

Recibido: 10-11-2015 – Aceptado: 15-12-2015

INTRODUCCIÓN

La realización del estudio que ahora presentamos formaba parte del trabajo que realizamos gracias a la concesión de una Beca de Colaboración otorgada por la Universidad de Zaragoza, durante el año 2015 en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, dentro del Departamento de Lingüística General e Hispánica de la Universidad de Zaragoza, y que fue tutelada por el profesor Jesús Vázquez Obrador, de dicho Departamento.

Si elegimos enseñanza de la gramática para el desarrollo del trabajo mencionado arribaes porque se trata uno de los aspectos menos estudiados y más controvertidos en relación con el currículo de Lengua Castellana y Literatura en Educación Primaria.

Los maestros y maestras de Educación Primaria somos conscientes y conocedores de que la actual situación no da una respuesta de calidad. La defensa de un aprendizaje significativo, con metodologías que favorezcan la reflexión, el trabajo en equipo y que partan de tareas complejas, en términos de Solé (2012) no es algo novedoso, pero sí una necesidad de la actual enseñanza. En consecuencia, tal y como exponen Abad y Benito (2006) debemos abogar por un cambio metodológico desde un enfoque inclusivo.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En la segunda década del siglo XX distintos autores advertían cómo la gramática como disciplina docente estaba sufriendo una profunda crisis (Fernández, 1985; Gili, 1972; Peñalver, 1991). Entre otros aspectos, las críticas a la enseñanza de la gramática eran fruto de la confusión originada por «la idea absurda de que el idioma se enseña estudiando gramática» (Castro, 1987, 122-123).

Las críticas a la enseñanza de la gramática no solo versan sobre la confusión expuesta anteriormente. El carácter abstracto de la gramática constituía una gran dificultad para los maestros y la «escasa utilidad práctica que muchos le atribuían, llevó a muchos pedagogos a excluir la gramática de los programas escolares primarios» (Gili, 1972, 160).

Parecía necesaria una enseñanza de la gramática; con el mero aprendizaje de la lengua no bastava para adquirir conocimientos gramaticales. Por consiguiente, la gramática es fruto de una profunda reflexión sobre la lengua, y por tanto su enseñanza irá precedida por el conocimiento adecuado y correcto de la lengua misma (Fernández, 1987).

Aunque se puede observar cierta conformidad en cuanto a la dificultad de su enseñanza-aprendizaje, la enseñanza tradicional de la gramática ha sido deductiva y memorística: no partía de un objetivo comunicativo. A pesar de la importancia concedida en los libros de texto a la gramática, éstos no parece que favorezcan su enseñanza mediante la reflexión ni la participación activa del alumnado (Ferrer, 2015; Vázquez, Justes y Taberner, 1997-1998).

Actualmente, la gramática está presente en la Educación Primaria pero su enseñanza es incapaz de lograr un aprendizaje significativo y motivar al alumnado: el desarrollo y la comprensión de conceptos gramaticales resultan infructuosos en numerosas ocasiones.

Por otra parte, Alarcos (1996) y Fernández (1985) postulan que la enseñanza de la gramática debería posponerse a los últimos cursos de Educación Primaria, primando en los primeros cursos un uso correcto y adecuado de la lengua.

Como resalta Álvarez (1996) es necesaria una renovación pedagógica. En palabras de Bosque (1994, 11) ésta se logra «cambiando la rutina por la reflexión y sustituyendo los hábitos memorísticos por los que fomentan el desarrollo de la capacidad argumentativa». Del mismo modo Fernández (1987, 74) defiende que «la reflexión teórica deberá partir siempre del uso».

La enseñanza de la gramática, como cualquier otro contenido, no se puede desligar de los postulados de la escuela inclusiva, «en la diversidad se dan las mejores oportunidades para aprender» (Pujòlas, 2010, 30).

Las metodologías inductivas de descubrimiento guiado y de diálogo reflexivo implican la participación activa del alumnado y un cambio en el modelo del docente, pasa de ser un mero transmisor de conocimientos a un guía u orientador. Aunque la unión de estas metodologías implica la alta participación activa del alumnado permanecerían incompletas si no tuviéramos en cuenta que el ser humano aprende y construye conocimiento en grupo. En este punto «el aprendizaje cooperativo en la escuela... [es] un recurso o estrategia para atender a la diversidad» (Pujòlas, 2010, 30), desde una perspectiva real.

En la escuela actual son fundamentales la inclusión y el trabajo cooperativo, conceptos estrechamente relacionados entre los que, como expone Pujòlas (2012), se establece una relación de interdependencia.

La importancia del aprendizaje entre iguales ha sido evidenciada desde la psicología y la pedagogía destacando la teoría socio-cultural del aprendizaje de Vygotsky (Moll 2001), en especial su concepto de andamiaje referenciado por Ainscow (1995), principio de gran relevancia en el aula (Pujòlas, 2008). De manera que la mera memorización y exposición de definiciones debería ser sustituida por un proceso de reflexión compartida entre todos los alumnos (andamiaje) y guiada por el maestro. Bianchi (2014) expone la importancia de las interacciones entre docentes y alumnos en su enseñanza.

Los alumnos, tengan o no necesidades educativas especiales, se benefician del trabajo en grupos cooperativos, ya que se implican más en su proceso de aprendizaje (Domingo, 2008). Pérez y Poveda (2010) exponen cómo la utilización de técnicas de aprendizaje cooperativo repercute en el estilo atribucional de los alumnos. Por otra parte, el mero aprendizaje académico no es suficiente para responder a las necesidades de nuestra sociedad (Traver y García, 2004). El aprendizaje cooperativo permite al docente trabajar de forma más natural la autoestima, la motivación, las expectativas de éxito, etc., aspectos que como defiende Casado (1998) no deberían quedar en un plano secundario. Por consiguiente, el trabajo cooperativo se erige como «un elemento clave a la hora de atender la diversidad del alumnado dentro de un aula inclusiva» (Pujòlas, 2012, 92).

Por otra parte, si deseamos que nuestros alumnos tomen conciencia de su propio proceso de aprendizaje, siendo este significativo y no meramente repetitivo, el papel del maestro debe ser distinto al de mero transmisor, siendo «el de pedirle al estudiante que exteriorice sus pensamientos mientras trabaja, o en un momento posterior, y analizarlos de manera conjunta para entresacar lo útil para posteriores tareas» (Casado, 1998, 100). Por tanto, el papel del maestro como indica García (1990) es el de guiar y orientar. Esta situación obliga al maestro de Educación Primaria a trabajar la gramática de forma diferente.

El aprendizaje significativo de la gramática exige una profunda reflexión; su enseñanza no puede partir de una definición abstracta como se plantea desde modelos deductivos. Debe trabajarse mediante modelos inductivos, como indican Gili (1972) y Lázaro (1960).

Es evidente que nuestros alumnos no son capaces de llegar, por sí solos, a unas conclusiones, pues necesitan de la ayuda del maestro. Una de las formas por las cuales el maestro puede incentivar esa reflexión es usando el dialogo reflexivo, ya utilizado por Sócrates: a partir de unas preguntas estudiadas y meditadas por el enseñante, los alumnos lograban llegar a unas conclusiones, siendo conscientes en todo momento del proceso de creación de conocimiento.

Una metodología inductiva que implica una profunda reflexión carecería de sentido si no se aplicasen una serie de principios básicos del descubrimiento guiado expuestos por Fernández (1985, 1987).

En coherencia con este modelo no podemos presentar el nombre del concepto gramatical que estamos trabajando hasta el final de la actividad. Una vez que los alumnos han llegado a unas conclusiones y han descubierto, a través del diálogo y guiados por el maestro, la naturaleza de ese concepto, el profesor mediante *feedback* les dará esa información (Martín, 2010).

2. OBJETIVOS

Los objetivos que nos planteamos en esta investigación son:

- Motivar al alumnado de sexto de Educación Primaria en el estudio de la gramática.
- Aprender de manera significativa los conceptos de *sujeto* y *predicado* y ser capaces de diferenciarlos.

El segundo objetivo se subdivide en tres, haciendo referencia a las 3 sesiones implementadas:

- Descubrir e identificar la existencia del predicado (aquello que se dice o se pregunta, la mayoría de las veces de otra palabra o conjunto de palabras) y del sujeto (palabra o conjunto de palabras de las que se dice o pregunta), pero sin nombrar estos términos hasta el final de la sesión.
- Descubrir la relación de concordancia entre sujeto y el verbo como palabra principal del predicado.
- Descubrir que el sujeto puede aparecer o no en la oración.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA E IMPLEMENTACIÓN

Muestra

Estas sesiones se han llevado a cabo con alumnos y alumnas de sexto de Educación Primaria de edades comprendidas entre los 11 y los 12 años, siendo un total de 24 alumnos, 11 niñas y 13 niños.

Método

La metodología que se aplica en la intervención con los alumnos surge de la combinación entre la técnica de *Learning Together* (trabajo cooperativo) y el descubrimiento guiado mediante el diálogo reflexivo. El papel del maestro (Gavilán y Alario, 2010) es el de guía y por tanto sólo interviene en una serie de situaciones y niveles. El diálogo establecido entre maestro alumnos es igual de importante que el generado entre grupos y en el propio grupo.

Sobre la creación de grupos, se atendió a criterios de Gavilán y Alario (2010). En consecuencia fueron grupos de cuatro alumnos de carácter heterogéneo (coeducación), ya que cuanto más diversos fueran mayor riqueza aportarían. La forma de hacer los agrupamientos atendió a criterios sociales y académicos, tal y como exponen dichos autores. La composición del grupo se debía mantener hasta haber alcanzado los objetivos de la tarea.

En términos de Johnson, Johnson y Holubec (1994) los grupos que se formaron fueron grupos formales. Del mismo modo se establecieron roles (*portavoz* y *relaciones públicas*) que cambiaban en cada sesión atendiendo a los criterios de los autores previos. El *portavoz* era el encargado de exponer las conclusiones a las que llega el grupo de trabajo y el *relaciones públicas* dirigía al maestro y a otros grupos para preguntar dudas.

Las sesiones llevadas a cabo siguen la estructura presentada por Vázquez, *et al.*, (1997-1998), éstas a su vez se fundamentan en la obra de Brackenbury (1982).

Como defiende Fernández (1987), es necesario trabajar la gramática desde unidades comunicativas partiendo concretamente de la oración simple. Sin embargo algunos estudiosos defienden que no sería necesario comenzar por oraciones simples, como proponía Brackenbury (1982).

En relación con la selección de oraciones se debe tener presente que los alumnos tienden a generalizar su conocimiento memorizando un único patrón y aplicándolo. Por consiguiente, se debe tener especial cuidado en el uso de las convenciones simples ya que pueden generar modelos o patrones rígidos en la mente de nuestros alumnos. A fin de romper con estos patrones se deben seleccionar una serie de oraciones simples siguiendo una serie de criterios:

- La colocación del sujeto: el sujeto no estará siempre al comienzo de la oración.
- La estructura del sujeto: que no esté formado por una sola palabra sino por varias palabras.
- Que no solo haya oraciones activas sino que también haya pasivas, así como copulativas o atributivas e interrogativas e incluso alguna exclamativa.

Por otra parte, al ser uno de los objetivos motivar a los alumnos hacia el estudio de la gramática, antes de la realización de las sesiones se consideró interesante evaluar el interés que presentaban por la gramática, por tanto se les preguntó si les interesaba la gramática mediante la pregunta: ¿te gustan las clases de gramática?

Sesiones

Se exponen en tablas, a modo de resumen, las sesiones implementadas, salvo la segunda, detallada en mayor profundidad al ser ésta la sesión en la cual los alumnos presentaron mayores dificultades.

TABLA 1: Primera sesión

<i>Nº sesión</i>	1
Objetivo	Descubrir e identificar la existencia del <i>predicado</i> (aquello que se dice o se pregunta, la mayoría de las veces de otra palabra o conjunto de palabras) y del <i>sujeto</i> (palabra o conjunto de palabras de las que se dice o pregunta algo), pero sin nombrar estos términos hasta el final de la sesión
Competencias	Competencia en comunicación lingüística, la competencia para aprender a aprender y competencias sociales y cívicas
Contenidos	Concepto de sujeto y de predicado
Metodología	La previamente expuesta
Recursos materiales	Fichas (oraciones), folios (conclusiones), material de escritura y pizarra digital
Evaluación	Diario de clase, escala estimativa, actividad de comprobación guiada y en gran grupo
Temporización	50 minutos

TABLA 2: Segunda sesión

<i>Nº sesión</i>	2
Objetivo	Descubrir la relación de concordancia entre sujeto y el verbo como palabra principal del predicado
Competencias	Competencia en comunicación lingüística, la competencia para aprender a aprender, y las competencias sociales y cívicas
Contenidos	Regla de la concordancia
Metodología	La previamente expuesta
Recursos materiales	Ficha (oraciones), pizarra, material de escritura y tiras papel (A3)
Evaluación	Diario de clase, escala estimativa, tarea de comprobación individual: «Tenemos en esta caja oraciones, elegimos al azar una, buscamos el sujeto y el predicado, los separaremos y las pegaremos en la pizarra debajo de la columna de sujeto o predicado»
Temporización	50 minutos

El desarrollo de la sesión se lleva a cabo de la siguiente forma. La pizarra queda dividida en dos partes, una parte destinada a anotar todas las conclusiones de teoría y otra para los ejercicios prácticos del aula.

Los alumnos entran en el aula y se sientan en sus respectivos grupos, en sus mesas encuentran una ficha con las oraciones y con papel para anotar sus reflexiones y conclusiones. Las oraciones seleccionadas están ya escritas en la pizarra digital.

En esta sesión, se presenta el criterio léxico del verbo como palabra principal del predicado y el criterio morfosintáctico de la concordancia.

En primer lugar se expone el criterio léxico en el que se hace referencia a la existencia de un verbo conjugado en número, persona, tiempo y modo en las oraciones previamente expuestas. El diálogo que se establece con los alumnos es el siguiente: *El portavoz del primer grupo, lee la primera oración.* El alumno lee por ejemplo: *¿No eres el mago errante?*

A continuación se le pregunta: *¿se estaba diciendo o preguntando algo de alguien o algo?* Los alumnos responden: *se está preguntando algo: si eres el mago errante.*

En este momento se les refuerza con mensajes positivos y se continúa exponiendo el resto de ejemplos que se han preparado.

Una vez finalizado se les pregunta: *Entonces, ¿para decir o preguntar algo de alguien necesitamos un tipo de palabra concreta? ¿No? ¿Alguien sabe qué tipo de palabra es?* Se deja unos segundos para que reflexionen y se les retroalimenta: *un verbo. En toda oración necesitamos un verbo para predicar algo, para decir o preguntar algo.* A continuación los alumnos subrayan todas las formas verbales del resto de oraciones.

Se anota en la parte destinada de la pizarra a la teoría, debajo de «palabra o palabras que dice o pregunta algo en una oración», «entre esas palabras hay un verbo conjugado.»

A continuación se expone en clase el criterio morfosintáctico de la concordancia. «El fenómeno de la concordancia como característico de las dos partes a las que llamaremos *sujeto y predicado* se recoge en todas las gramáticas» (Vázquez, *et al.*, 1997-1998, 1105).

Es necesario que los alumnos reflexionen sobre la estrecha relación establecida entre ellas, la concordancia en número y persona. Se deben preparar una serie de oraciones para realizar esta tarea. Una vez seleccionadas se reescriben con errores en la concordancia y se presentan a los alumnos en la pizarra.

Se pide a los alumnos que lean las oraciones, por ejemplo: *El portavoz del grupo 1, lee la primera oración: Los hobbits soy gente menuda.* Es posible que los alumnos al leer la oración cambien el verbo de persona para realizar de manera correcta la concordancia, por ello se debe insistir en que lean lo que está escrito.

A medida que los alumnos leen las oraciones encuentran cómo tienen problemas en su concordancia. En ese momento se genera cierto alboroto, es preciso tranquilizarlos y decirles: *Bueno, sí, las oraciones están mal, ¿cómo considerarías que deberían ser?* Se les pregunta por todas las oraciones. En este punto se les indica que expongan en que persona y número debe estar el verbo para que la oración sea coherente. Así se les pregunta: *¿cuál sería la enunciación correcta?* El alumno contesta: *los hobbits son gente menuda, el verbo debería ser son porque los hobbits está en tercera persona del plural.* Se repite el proceso con todas las oraciones que se han preparado previamente.

A continuación se establece el siguiente diálogo: *Muy bien. Lo habéis hecho estupendamente todos, enhorabuena. Antes hemos dicho que el verbo es una palabra necesaria*

para poder decir o preguntar algo. Además observamos que el verbo tiene que estar en el mismo número y persona que la palabra de la que se dice o se pregunta algo en la oración.

Es decir, si decimos algo de los hobbits el verbo tendrá que ir en plural. No podemos decir los hobbits es gente menuda. Si decimos algo de los hobbits el verbo tendrá que ir en plural. Y si decimos algo de vosotros además de ir en plural tendrá que concordar en la persona. Es decir no podemos decir, vosotros es los mejores alumnos, sino vosotros sois los mejores alumnos.

Se deja un tiempo para que los alumnos interioricen los ejemplos expuestos y damos la posibilidad de que alguno levante la mano exponiendo una hipótesis. *Hemos observado que en todas las oraciones que hemos analizado entre la palabra o palabras de las que se dice o se pregunta algo y la palabra que dice o pregunta algo [el verbo] existe una estrecha relación. Esta relación implica que ambas tienen que concordar en número y persona, si no concuerdan la oración no es correcta. ¿Alguien sabe cómo se llama esta relación? Esperamos que los alumnos respondan, si no lo hacen indicamos: a esta relación la llamamos concordancia.*

Una vez expuesto lo anotamos en la parte destinada a la teoría en la pizarra: palabra o palabras que concuerdan en número y persona con el verbo. La pizarra queda de la siguiente forma.

Palabra o palabras que dicen o preguntan algo en una oración	Palabra o palabras de las que se dice o se pregunta algo en una oración
Entre esas palabras hay un verbo conjugado	Palabra o palabras que concuerdan en número y persona con el verbo

En este punto ya se pueden presentar los términos de sujeto y predicado. Antes de presentarlos les preguntamos a los alumnos: *¿sabéis cómo se llaman estas palabras? De la misma forma que necesitamos una palabra para designar al objeto en el cual guardamos bolígrafos, gomas, tajadores, pinturas, etc., y que siempre nos llevamos al colegio. También es necesario buscar una palabra para nombrar los conceptos gramaticales que hemos anotado en estas dos columnas: a la palabra o palabras de las que se dice o pregunta algo y concuerda o concuerdan en número y persona con el verbo se le llama sujeto. Y a la palabra o palabras que dicen o preguntan algo, es decir, que predicán algo y entre las que está el verbo, se le llama predicado.*

En la pizarra, en la parte destinada a la teoría escribimos debajo de cada columna los términos de sujeto y predicado en letras mayúsculas.

Palabra o palabras que dicen o preguntan algo en una oración	Palabra o palabras de las que se dice o se pregunta algo en una oración
Entre esas palabras hay un verbo conjugado	Palabra o palabras que concuerdan en número y persona con el verbo
PREDICADO	SUJETO

Para evaluar esta sesión los alumnos realizan una tarea de comprobación de manera individual en la que tienen que encontrar el sujeto y el predicado de oraciones aplicando la regla de la concordancia. Se preparan de antemano una serie de oraciones escritas en tiras de papel y se guardan en una caja. Cada alumno al azar escoge una oración. Una vez que sabe cuál es el sujeto y el predicado las separa y las pega en la pizarra, en la columna del sujeto o en la del predicado.

Asimismo, el grado de participación y el comportamiento se evalúa mediante una escala estimativa mediante los ítems: participa y reflexiona, coopera con sus compañeros, respeta las aportaciones de otros grupos y otros aspectos a considerar.

TABLA 3: Tercera sesión

<i>Nº sesión</i>	3
Objetivo	Descubrir que el sujeto puede aparecer o no en la oración
Competencias	Competencia en comunicación lingüística, la competencia para aprender a aprender y competencias sociales y cívicas
Contenidos	Sujeto omitido
Metodología	La previamente expuesta
Recursos materiales	Ficha (oraciones), pizarra, material de escritura y tiras papel (A3)
Evaluación	Diario de clase, escala estimativa, tarea de comprobación: «Vamos a escribir oraciones en las tiras de papel. Buscaremos el sujeto y el predicado de cada oración. Separaremos el sujeto y el predicado y los colocaremos en las columnas de la pizarra»
Temporización	50 minutos

Instrumentos de evaluación

Los resultados se evaluaron mediante el diario de clase, las tablas de observación estimativas para cada una de las sesiones, las tareas realizadas y, mediante un cuestionario para los alumnos en el cual se abordaban una serie de cuestiones referidas al interés por la gramática, el grado de aprendizaje, visión sobre el trabajo cooperativo, aspectos emocionales, etc.

Del mismo modo la maestra tutora del grupo realizó un cuestionario donde se planteaban cuestiones acerca de la relevancia de la gramática y sobre la metodología implementada.

4. RESULTADOS

En lo concerniente a los datos obtenidos mediante la observación (escala estimativa y diario de aula) y la resolución de tareas de aula de las sesiones previamente expuestas se deben destacar los siguientes aspectos:

En relación al comportamiento y actitud en clase cabe resaltar cómo se obtuvieron datos muy positivos: el 91,66% de los alumnos respetó siempre a sus compañeros; el 87,5% siempre los escuchó, un 87,5% siempre se mostró cooperador y empático, el 100% respetó los roles, el 91,66% participó y debatió siempre, un 75% siempre cooperó, un 83,33% de los alumnos respetó en todo momento las aportaciones de otros grupos. Respecto a las tareas, el 79,16% siempre reflexionó acerca de las cuestiones gramaticales, un 62,5% siempre utilizó datos y definiciones trabajadas en sesiones anteriores en sus reflexiones, y un 66,66% utilizó datos y definiciones trabajadas en sesiones anteriores en sus argumentaciones y respuestas.

En cuanto a la realización de las tareas de aula, los alumnos reflexionaron y llegaron rápidamente a las conclusiones demandadas. No obstante en la segunda sesión un 37,5% seguía aplicando la técnica de preguntar al verbo «*quién a...*» para encontrar el sujeto, aspecto que no se volvió a repetir en la sesión posterior. Asimismo, en la tarea de la concordancia fue necesario que algunos alumnos escribieran la oración gramatical en el cuaderno para comprobar cómo debían modificar el sujeto para que la oración adquiriese sentido. Igualmente en la resolución del primer ejercicio fue necesario orientar mucho a los alumnos, un 37,5% se confundió en una o varias ocasiones. Las confusiones surgieron en las oraciones pasivas ya que no sabían identificar el verbo. Una vez comprendida la voz pasiva, los alumnos fueron capaces de encontrar mediante la regla de la concordancia el sujeto de las oraciones. En relación a los resultados de la primera y tercera sesión cabe resaltar como se obtuvieron resultados muy satisfactorios.

Valoración de los alumnos

La visión del alumnado es fundamental a la hora de valorar la intervención docente. La totalidad de los alumnos cumplieron el cuestionario.

En cuanto a si les habían gustado las clases de gramática, un 16,66% manifestó un alto grado de interés, un 75% expresó interés y un 4,16% mostró agrado. En lo referente a los aspectos más valorados se observa como la mayoría de los alumnos reflejaron la importancia de una metodología inclusiva en la que se les permitiese trabajar en grupo, debatir, reflexionar y recibir un continuo *feedback*, además del reforzamiento positivo.

TABLA 4: Aspectos destacados por los alumnos

a) Trabajar en grupo.	33,33%
b) Los ejemplos empleados en las sesiones.	8,33%
c) El desarrollo de las sesiones (metodología) * Los alumnos hacen referencia a aspectos como: dialogar, <i>feedback</i> , reforzamiento positivo, aprendizaje significativo.	62,5%

d) Uso de TICs.	8,33%
e) Resolver con éxito las tareas.	4,16%

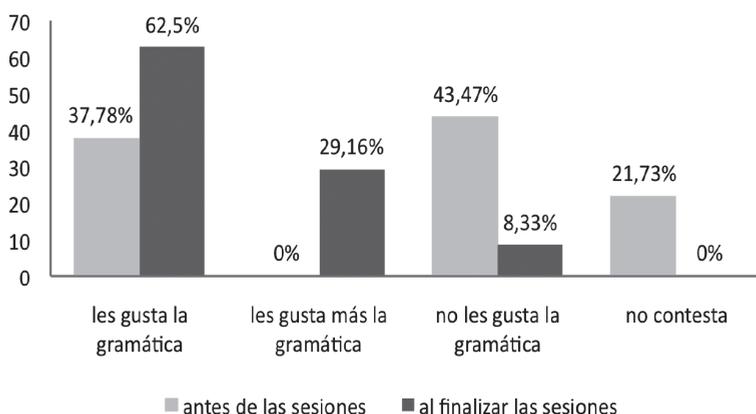
Respecto a si se habían sentido relajados y tranquilos mientras trabajan, el 91,66% contestó afirmativamente, mientras que un 8,33% no contestó de manera clara o precisa a esta pregunta.

En relación a si habían aprendido gramática y si se habían aburrido en algún momento, un 75% de la clase contestó que «sí» habían aprendido, y un 8,33% contestó «si-mucho» mientras que un 58,33% de los alumnos expresaron no haberse aburrido, frente a un 33,33% que indicó haberse aburrido «pocas veces».

Sobre si les había gustado trabajar en grupo cooperativo y por qué, la mayoría de la clase, un 83,33% hizo referencia a criterios sociales como «relacionarme», «hablo con mis compañeros», «me divierto», «nos ayudamos». Del mismo modo un 62,5% de la clase hizo referencia a criterios académicos como «aprendemos mejor», «somos más eficaces», «damos mejores respuestas», «aprendo de los demás», «colaboramos y nos ayudamos», etc. Es decir los alumnos no sólo son conscientes de que trabajan con mejor predisposición y de qué se sienten más seguros y tranquilos sino que son conscientes de que obtienen mejores resultados al poder colaborar, ayudarse, exponer y comprobar diferentes puntos de vista.

En lo concerniente a si les parecía más interesante la gramática, un 62,5% de los alumnos respondió afirmativamente, un 29,16% respondió que les gustaba algo más frente a un 8,33% que respondió negativamente. Si comparamos estos resultados con sus conocimientos previos encontramos una notable diferencia, tal y como se puede observar en el gráfico 1.

GRÁFICO 1: Desarrollo del interés por la gramática



En lo relativo a si les parecía más interesante, un 70,83% de los alumnos respondieron afirmativamente, asimismo un 8,33% indicaron que les parecía algo más interesante.

En cuanto a si desearían aprender más sobre gramática un 83,33% de la clase mostró interés. Relevante es el 16,66% de alumnos que explicitaron cómo les interesaba más la gramática aplicando esta metodología.

TABLA 5: Aspectos destacados por los alumnos

Aspectos de la clase	Papel del maestro	Actitud, <i>feedback</i> , refuerzo positivo	50%
		Más firmeza	4,16%
	Desarrollo de la clase: divertida y significativa		33,33%
Actividades	Más divertidas		8,33%
	Más difíciles		4,16%
Nada			12,5%

En referencia a aspectos que los alumnos quisieran destacar, sus respuestas versaron sobre tres aspectos: actividades, aspectos de las clases o no indicaron nada en especial. El ámbito más valorado por los alumnos fue la puesta en práctica de las sesiones. Un 50% de los alumnos hicieron referencia al papel del maestro (actitud, clima adecuado, refuerzo positivo, *feedback* continuo, etc.) y un 33,33% hicieron referencia al desarrollo dinámico de las sesiones. Es decir, los alumnos valoran la puesta en práctica de sesiones fundamentadas en la inclusión. Asimismo, remarcaron la importancia de ser personas abiertas y cercanas exponiendo: «nos daba ánimos», «se ha portado muy bien con todos los niños», «te pones en el lugar de los niños y te preocupas muchos por los niños/as», referenciando la importancia del ámbito afectivo.

Valoración de la maestra tutora

La visión de la maestra-tutora que diariamente trabaja con el grupo es relevante, ya que nos permite saber si la intervención planteada es realista, qué dificultades e incoherencias encuentra en ella, qué es necesario trabajar de antemano con los alumnos para la puesta en práctica, etc.

Respecto a las preguntas que se le realizaron contestó indicando que consideraba relevante trabajar contenidos gramaticales porque ayudaban a estructurar el pensamiento, que esta metodología era válida para los conceptos de *sujeto* y *predicado*, al igual que favorecía un aprendizaje significativo, atendía a la diversidad desde la inclusión, y era sencilla a la hora de implementarse. Asimismo, no observaba incoherencias, y consideraba que esta metodología podría resultar interesante para sus alumnos. Como crítica constructiva añadió que era necesario presentar los contenidos en el orden especial que corresponde a la escritura.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La consideración de la gramática como un arte y no como una ciencia, que es lo que realmente es, en el ámbito de la escuela ha generado una metodología incorrecta. Tal y como expuso Lenz (1912, p. 255):

La gramática no es, ni ha sido jamás, un arte en el sentido propio de la palabra; la gramática es una ciencia. Hablar una lengua es una costumbre que se adquiere paulatina e inconscientemente, hablar bien eso sí que es arte. ¿Desde cuándo se aprende un arte estudiando una ciencia?

Los alumnos no sólo disfrutaron de las clases de gramática gracias a la aplicación de unos principios básicos en trabajo cooperativo y metodologías inductivas sino que aprendieron los conceptos de *sujeto* y *predicado* y a diferenciarlos aplicando la regla de la concordancia. Las actividades que se realizaron tienen un coste económico mínimo y son simples a la hora de ponerlas en práctica. Del mismo modo este tipo de metodologías permitieron evaluar de manera cualitativa las tareas de comprobación (tareas complejas a su vez) no estableciendo unos criterios rígidos de corrección, pudiendo abarcar de esta forma respuestas abiertas. De esta forma se da al alumno la oportunidad de reflexionar, pensar, debatir construyendo conocimiento en vez de meramente memorizar la respuesta académica correcta. Por otra parte, los resultados expuestos por la maestra y los alumnos muestran cómo atender a la diversidad, disfrutar y aprender gramática no son incompatibles.

El enfoque inclusivo permite trabajar la gramática como un contenido asequible al que pueden acceder todos, no sólo los más competentes, y desde un modelo constructivo en el cual todos los alumnos tienen algo aportar.

En síntesis, es necesaria una renovación de la enseñanza de la gramática, introduciendo elementos metodológicos como la participación activa del alumnado, el descubrimiento guiado, el trabajo cooperativo, los cuales permiten no sólo trabajar de manera significativa e inclusiva la gramática sino aumentar el interés de los alumnos por la misma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, M. y Benito, M. (Coord.) (2006). *Cómo enseñar juntos a alumnos diferentes: aprendizaje cooperativo. Experiencias de atención a la diversidad para una escuela inclusiva*. Zaragoza: Egido.
- Ainscow, M. (1995). *Necesidades educativas especiales en el aula*. Madrid: Narcea.
- Alarcos, E. (1996). ¿Cómo y cuándo enseñar gramática? En, B. Mantecón Ramírez, y F. Zaragoza Canales (eds.) *La gramática y su didáctica. Actas del IV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 17-24. Málaga: Miguel Gómez Ediciones,
- Álvarez, J. (1996). Enseñar gramática, aprender gramática. En, B. Mantecón Ramírez, y F. Zaragoza Canales (eds.) *La gramática y su didáctica. Actas del IV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 25-52. Málaga, Miguel Gómez Ediciones,
- Bianchi, M. A. (2014). ¿Para qué sirve la gramática? *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 67, 1-10.
- Brackenbury, L. (1982). La enseñanza de la gramática, *Cauce*, 5, 161-218.
- Bosque, I. (1994). *Repaso de sintaxis tradicional: ejercicios de autocomprobación*. Madrid: Arco/libros.
- Casado, M. (1998). Metacognición y motivación en el aula. *Revista de Psicodidáctica*, 6, 99-108.
- Casado, A. (1987). La enseñanza del español en España. En, J. M. Álvarez Méndez (Ed.), *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua: textos fundamentales de orientación interdisciplinar*, 118-146. Madrid: Akal Universitaria.

- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de trabajo social*, 21, 231-246.
- Fernández, S. (1987). *Didáctica de la gramática: teorías lingüísticas sistema de la lengua*. Madrid: Narcea.
- Fernández, S. (1985). Enseñanza de la gramática y de la literatura. En, J. Polo (Coord.). *La enseñanza de la gramática y de la literatura*, 49-77. Madrid: Arco.
- Ferrer, M. (2015). La función del libro de texto en la clase de lengua. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 69, 51-59.
- García, E. (1990). Los modelos educativos, en torno a la vieja polémica Escuela Nueva frente a Escuela Tradicional. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 3, 25-46.
- Gavilán, P. y Alario, R. (2010). *Aprendizaje cooperativo: una metodología con futuro. Principios y aplicaciones*. Madrid: Editorial CCS.
- Gili, S. (1972). La enseñanza de la gramática en *Estudios de lenguaje infantil* Barcelona: Vox, 159-170 [reimpresión de La enseñanza de la gramática], *Revista de Educación*, I, mayo-junio, 119-132.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Ecuador: Paidós.
- Lázaro, F. (1960). La gramática en la enseñanza primaria, *Vida Escolar*, 15-16, 50-52.
- Lenz, R. (1912). *¿Para qué estudiamos gramática?* Santiago de Chile.
- Martín, M. Á. (2010). Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras: la enseñanza de la gramática. *Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 8, 59-76.
- Moll, L. (2001). *Vygotsky y la educación: connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires: Aique.
- Pérez, A., y Poveda, P. (2010). Atribuciones causales y aprendizaje cooperativo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(1), 59-69.
- Peñalver, M. (1991). *La lingüística y la enseñanza de la lengua española en el bachillerato*. Granada: Comares.
- Pujolàs, P. (2008). *9 Ideas clave: El aprendizaje cooperativo*. España: Grao
- Pujolàs, P. (2010). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Pujolàs, P. (2012). *Aulas inclusivas y Aprendizaje cooperativo. Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación Universidad de Vic*, 30, 89-112.
- Rodríguez, A. (1999). Errores didácticos en el diseño de los libros de texto: lengua y literatura en primaria. *Lenguaje y textos*, 14, 19-28.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Ibero-Americana De Educação*, 59, 43-61.
- Traver y García (2004). La enseñanza-aprendizaje de la actitud de solidaridad en el aula una propuesta de trabajo centrada en la aplicación de la técnica puzzle de Aronson. *Revista española de pedagogía*, 62 (229), 419-438.
- Vázquez, J., Justes, R., Taberner, R. (1997-1998). Hacia una didáctica de los constituyentes inmediatos de la oración simple. *Cauce*, 20-21, 1093-1110.

Raquel Lozano Blasco. Grado de Magisterio en Educación Primaria, mención en Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica por la Universidad de Zaragoza. Actualmente se encuentra cursando el Máster Universitario en Estudios Avanzados sobre el Lenguaje, la Comunicación y sus Patologías en la Universidad de Zaragoza y 1º Curso del Grado en Psicología por la Universitat Oberta de Catalunya. Beca de Colaboración curso 2015/2016 en el Departamento de Lingüística General e Hispánica de la Universidad de Zaragoza.