

LA LINGÜÍSTICA TEÓRICA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA¹

Edita Gutiérrez²

Universidad Complutense de Madrid

Resumen

El increíble desarrollo que ha experimentado la lingüística durante el siglo xx solo ha llegado parcialmente a las aulas de secundaria. En este artículo se presentan distintas ideas –sobre metodología y sobre contenidos– que se pueden trasladar a las aulas no universitarias y que mejorarían la enseñanza de la lengua. En primer lugar, hay que trasladar al instituto la concepción del lenguaje como un sistema sofisticado que es parte de nuestra cognición y, por tanto, parte de nosotros como seres humanos. En segundo lugar, es necesario transmitir a profesores y alumnos la idea de que se puede trabajar de una manera científica con los datos lingüísticos: organizarlos, elaborar hipótesis, realizar generalizaciones, argumentar y contraargumentar, etc. Por último, la ignorancia en la sociedad española sobre cuestiones lingüísticas que forman parte de nuestra vida cotidiana –como la existencia de dialectos, el bilingüismo, la manera en que se adquiere la primera lengua, etc– es consecuencia directa de la ausencia de estos contenidos en las aulas de secundaria. El nombre mismo de nuestra disciplina, lingüística, es un misterio para el gran público, que suele considerar que un lingüista es una persona que habla muchas lenguas. Por ello, sugerimos que se incorporen al currículo de la asignatura de lengua castellana una serie de conceptos, relacionados con la sociolingüística y la psicolingüística.

Palabras clave: lingüística en secundaria; enseñanza de la gramática; investigación lingüística en secundaria.

LINGUISTICS IN SECONDARY SCHOOL

Abstract

The quick development of Linguistics during the 20th century has not fully reached high school in Spain. In this paper we present some linguistic concepts and ideas that could be taught at secondary school and that could in turn improve the teaching of Spanish as a first

1. Agradecemos enormemente las sugerencias y comentarios de Ignacio Bosque y de dos revisores anónimos a una versión anterior del artículo.

2. editagutierrez@ucm.es; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8631-4390>

language, were they included in educational syllabuses. Firstly, the idea that language is a complex internal system that is part of our cognition and, if only because of this, worth studying. Secondly, the importance of a scientific approach to linguistic data: data organizing, hypothesis testing, generalizations making, etc. Lastly, the need to include Linguistics in school curricula, for the absence of this discipline may explain the ignorance that the public shows towards many issues related to linguistics that are part of our everyday life, such as dialects, bilingualism, language acquisition, etc., or its very own name, »linguistics«, which tends to be interpreted as «the study of foreign languages» by non-academics. For these reasons, we also suggest that some contents and concepts related to both Sociolinguistics and Psycholinguistics be taught at high schools, thus included in the curriculum.

Keywords: Linguistics in secondary school; grammar teaching; linguistics research in secondary education.

RECIBIDO: 14/11/2019

APROBADO: 24/02/2020

1. INTRODUCCIÓN. LOS AVANCES DE LA LINGÜÍSTICA Y LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

La enseñanza de la lengua en secundaria se ha convertido en el estudio de listas: la clasificación de las oraciones subordinadas, de los tipos de determinantes, de los tipos de textos, de los tipos de conectores discursivos... Podríamos seguir así indefinidamente. Los ejercicios que se proponen a los estudiantes son mecánicos, a veces se pueden contestar simplemente si sabes español³, o bien se pueden hacer rápido y sin dedicar un segundo a reflexionar sobre ellos. El estudio de la materia es básicamente la memorización de definiciones de conceptos o, peor aún, el aprendizaje de términos que no se entienden muy bien (sobre esta cuestión, véase Gutiérrez Rodríguez, 2018)⁴.

En cuanto a la gramática, su enseñanza se reduce hoy en día a señalar la función sintáctica de los constituyentes (y, a veces, también la clase de palabras), es decir, al etiquetado de las unidades básicas. En dicho proceso no se suele dedicar un minuto a pensar en qué significa la oración que se analiza o en por qué se hace tal análisis (sobre cómo cambiar la enseñanza de la gramática, véase Bosque, 2018).

Por todo ello, no es sorprendente que los alumnos que año tras año ingresan en los grados de español confiesen que estudian Filología Hispánica porque les encanta

3. No nos referimos aquí a las preguntas sobre vocabulario, destinadas a desarrollar la competencia léxica de los estudiantes y, que naturalmente, sí deben formar parte de la enseñanza secundaria. Estamos hablando de ejercicios que pretenden ser de sintaxis, pero que se pueden completar sin reflexión metalingüística de ningún tipo.

4. Una propuesta de nuevos tipos de ejercicios de gramática se puede encontrar en Bosque (1994), Bosque (2015), Bosque y Gallego (2016).

la literatura. Ya en el grado, suelen descubrir con sorpresa que la lingüística y la gramática pueden ser tan apasionantes como la literatura.

Sin duda, las razones por las que los alumnos tienen nuestra disciplina en baja estima son variadas. Algunas tienen que ver con el currículo excesivamente extenso y repetitivo que los profesores tienen que enseñar (sobre esta cuestión, véase Carrasco, 2018). Otras, con la extendida idea de que a hablar y escribir se aprende solamente en clase de lengua. El hecho de que los profesores de lengua lleven el peso de la enseñanza de la lengua como instrumento impide dedicar las clases de lengua a otras cuestiones no instrumentales relacionadas con el lenguaje. Se olvida que a manejar la lengua como instrumento se debería aprender en todas las asignaturas, pues en cada una de ellas se emplea una manera de razonar y una terminología técnica, y en todas es necesario construir razonamientos por escrito que siguen unos patrones que los alumnos deben aprender. A escribir se aprende escribiendo: en todas las asignaturas, el proceso de escritura implica planificación, organización de las ideas, etc., y no se puede compartimentar y reducir a lo que se aprende en la clase de lengua.

Por último, para el caso concreto de la enseñanza de la gramática, existe un problema añadido, el hecho de que la asignatura de Lengua Castellana aúna dos disciplinas que, con la expansión de los conocimientos científicos durante el siglo XX, se han distanciado y desarrollado por separado. Desgraciadamente, muchos de los profesores de lengua y literatura son, en realidad, expertos en literatura y, por ello, les resulta complicado afrontar la enseñanza de la gramática o de la lingüística de una manera que permita solucionar los problemas que mencionábamos anteriormente (sobre la escasa formación en gramática que se recibe en las universidades españolas, véase Bravo, 2018)⁵.

La lingüística, el estudio científico del lenguaje, se ha desarrollado como ciencia durante el siglo XX. A pesar de que el lenguaje es lo que nos hace humanos, y de

5. Una manera de solucionar dicho problema sería separar la lengua y la literatura en dos asignaturas diferentes en la enseñanza no universitaria. La Ley General de Educación de 1970 así lo establecía. Durante la etapa de tres años del Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) y el año del Curso de Orientación Universitaria (COU) se cursaban como asignaturas diferentes Lengua española y Literatura española. La asignatura de Lengua era obligatoria para todas las opciones del BUP y el COU, pero Literatura era solo obligatoria en la opción de Letras y en el COU de Humanidades. Al implantarse la LOGSE en 1990 ambas asignaturas se convierten en una única Lengua castellana y literatura, programada como obligatoria para todos los alumnos de los cuatro años de la nueva Educación Secundaria Obligatoria y los dos años del nuevo Bachillerato. Esta asignatura de doble contenido lingüístico-literario se mantiene en la LOCE en 2002, en la LOE de 2006 y en la LOMCE de 2013, vigente en la actualidad.

que el progreso de la lingüística durante el siglo XX nos ha permitido entender mejor el lenguaje en todos sus aspectos –cognitivo, sociocultural, histórico–, la realidad es que apenas nada de ese conocimiento llega a las aulas de secundaria, en las que el enfoque sobre el lenguaje sigue siendo muy tradicional.

Dado que para la mayoría de los alumnos el único contacto con nuestra disciplina es el de las aulas de secundaria, no es sorprendente que la lingüística sea poco conocida para los alumnos no universitarios, para sus padres y, en general, para el gran público. El nombre mismo de la disciplina, lingüística, es un misterio para el gran público, que suele considerar que un lingüista es una persona que habla muchas lenguas. Todo ello a pesar de que, como se señala en Larson, Denham y Lobeck (2019), nuestra disciplina tiene aproximadamente el tamaño de la Astronomía como campo profesional. Creemos que es importante cambiar la enseñanza de la gramática en secundaria y también que ciertos contenidos básicos de lingüística deberían formar parte del currículo educativo.

Desde 2014 la asociación Gramática Orientada a las Competencias (GrOC) defiende que la lengua se puede enseñar de otra manera y propone que un acercamiento científico a esta disciplina serviría para interesar y atraer a los alumnos, que, en general, consideran el estudio de la lengua poco motivador (véase España y Gutiérrez, 2018). Este acercamiento incluye llevar a las aulas de secundaria al menos una versión destilada del conocimiento que se ha acumulado con el desarrollo de la lingüística en el siglo XX y que, por alguna razón, no se ha filtrado a la enseñanza no universitaria. En particular, deberíamos transmitir a nuestros jóvenes la idea de que la lengua no es ajena a ellos, sino que les pertenece.

En este artículo vamos a hablar de la distancia entre la concepción del lenguaje en secundaria y en la lingüística teórica. Nuestro objetivo es doble: por un lado, ofrecer algunas vías que permitan a los profesores no universitarios afrontar la enseñanza de la gramática de una manera diferente; por otro, sugerir ciertos contenidos de la lingüística que se podrían enseñar en secundaria, de manera que una parte de los conocimientos que nuestra disciplina ha ido desarrollando durante el siglo XX pudiera llegar a las aulas de los institutos⁶.

El artículo se organiza de la siguiente manera. En la Sección 2 queremos plantear la posibilidad de llevar el método científico de trabajo de la lingüística moderna

6. Una cuestión diferente, en la que no vamos a entrar, es de qué manera se podrían incluir estos contenidos en el currículo. Quizá si la lengua y la literatura se separaran en asignaturas diferentes, la asignatura de lengua podría dar cabida a contenidos relacionados con el lenguaje. Otra posibilidad sería crear una asignatura de introducción a la lingüística para el bachillerato.

a la enseñanza de la gramática en las aulas de secundaria e indicar de manera esquemática cómo hacerlo. En primer lugar, en la Sección 2.1 hablaremos de cómo despertar la curiosidad científica y de la importancia de comprender que la lengua es un sistema regular; en segundo lugar, en la Sección 2.2 mostraremos cómo se puede trabajar de manera científica con los datos lingüísticos.

En la Sección 3 señalaremos algunos conceptos y áreas de la Lingüística que se podrían llevar a la enseñanza secundaria y el beneficio que ello supondría para los estudiantes. Por un lado, en la Sección 3.1 hablaremos de qué implica incorporar el enfoque fundamentalmente descriptivo de la lingüística moderna –frente al prescriptivismo– a las aulas y propondremos incorporar a la secundaria la visión sociolingüística de las variedades lingüísticas, una visión con menos prejuicios que la de la sociedad en general. Por otro lado, en la Sección 3.2 repasaremos algunas cuestiones relacionadas con la neurolingüística, biolingüística o sociolingüística que también pueden resultar de interés para los alumnos y que permiten, además, establecer relaciones con otras disciplinas como la historia, la biología, etc. Terminaremos en la Sección 4 con unas conclusiones.

2. UN ACERCAMIENTO CIENTÍFICO A LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

En Bosque y Gallego (2018: § 3) se señala que el tipo de objetivos que se proponen en el currículo de la asignatura de lengua (conocer, reconocer e identificar) son más mecánicos y propios de los estadios iniciales de las disciplinas científicas, y contrastan con los que se proponen en los currículos de ciencias, donde se pone el énfasis en reflexionar, observar, argumentar, formular hipótesis o experimentar.

El anterior es el acercamiento del currículo educativo y de la enseñanza secundaria a la materia de lengua castellana. Sin embargo, hace ya tiempo que se defiende en nuestra disciplina un acercamiento científico a la lengua, que implique identificar problemas, recolectar y analizar datos, generar hipótesis y evaluarlas buscando contraejemplos, ofrecer evidencia a favor o en contra de una hipótesis, desarrollar modelos abstractos de explicación, preguntarse el porqué de los hechos lingüísticos, etc. (véanse, por ejemplo, Honda y Wayne, 1993; Hudson, 2004; Larson, 2010; Honda, O'Neil y Pippin, 2010; Honda y O'Neil, 2017; Larson, Denham y Lobeck, 2019, entre muchos otros).

En España, a diferencia de otros países como Inglaterra, Francia o EE.UU., la enseñanza de la gramática nunca ha abandonado completamente las aulas de secundaria, si bien sus contenidos se han ido reduciendo a lo largo del tiempo, en

favor de contenidos relacionados con el análisis del discurso. Todavía hoy, en el currículo de secundaria y bachillerato se incluyen contenidos de morfología, sintaxis y semántica, e incluso de fonética, aunque en mucha menor medida. Creemos que la gramática debe seguir teniendo un lugar en la asignatura, pero debemos repensar la manera en que se enseña, para conseguir que deje de ser un etiquetado sin reflexión y se convierta en una materia que haga pensar a los alumnos y favorezca el desarrollo de las competencias.

2.1. *La sorpresa ante los datos lingüísticos y la regularidad del sistema como componentes básicos del aprendizaje*

En primer lugar, es importante que los alumnos se den cuenta de que la lengua es un sistema cognoscitivo propio, que no es como el código de circulación o el código civil, es decir, no es un sistema externo que nos viene dado desde fuera y que, por tanto, se podría manipular (Bosque, 2018)⁷.

La manera de mostrar esto a los alumnos es presentarles datos simples y hacer que se den cuenta de que en ellos hay algo sorprendente y, sobre todo, que vean que en esos datos hay una incógnita, algo que se puede explicar. Por ejemplo, se les puede presentar el contraste entre *Le di un paseo*⁸ y *Le di un regalo*, para que los alumnos reflexionen sobre el significado, muy diferente, del verbo *dar* en los dos ejemplos. Se puede señalar lo «rara» que es una oración de dos palabras que se dice todos los días como *Tienen perro* (frente a **Tienen leopardo* o **Compran perro*)⁹, o preguntar por qué un nombre propio y un pronombre personal como *María* y *ella* pueden alterar en posición de sujeto {*María/Ella*} *lee un libro*, pero no en posición de complemento directo: *Vi a {María/*ella}*¹⁰.

7. Esta concepción del lenguaje como un código externo que se podría manipular subyace, en nuestra opinión, a ciertas propuestas del lenguaje políticamente correcto que sugieren, por ejemplo, cambiar el sistema morfológico y de concordancia del español, como si estas fueran decisiones que podemos tomar sobre nuestra propia lengua.

8. El verbo *dar* es en este ejemplo un verbo de apoyo, un verbo que pierde una parte de su significado y forma con su complemento una unidad parcialmente lexicalizada, de manera que *dar un paseo* equivale a *pasear*, *dar un beso* a *besar*. Son verbos de apoyo en español *hacer* (*hacer una pregunta*), *tener* (*tener miedo*) o *echar* (*echar la siesta*). Sobre esta cuestión, véase por ejemplo la NGL (2009: § 34.11j).

9. La respuesta a este «enigma» tiene que ver la posibilidad de ciertos nombres contables en singular de aparecer como complemento directo sin la presencia de un determinante, cuando normalmente un nombre contable para aparecer de complemento directo debe ir en singular con determinante (*Compró un perro*), o bien en plural sin determinante (*Compró perros*).

10. Un problema para este tipo de acercamiento es que no siempre resulta fácil para el profesor encontrar datos que presentar a los alumnos, y quizá tampoco tenga en la cabeza la explicación que le permita desarrollar este tipo de ejercicios. Esto tiene que ver con lo que señalábamos en la Sección

El primer objetivo al presentar a los alumnos este tipo de datos es que aprendan a sorprenderse ante enunciados de la vida cotidiana (Bosque, 2018), de manera semejante a como los profesores de ciencias buscan que los alumnos se sorprendan y se pregunten por qué una bola de papel y una bola de hierro llegan al suelo a la vez si parten del mismo lugar (en contra de nuestra intuición).

El segundo objetivo es que comprendan que una parte importante de la lengua presenta regularidades y que se puede encontrar una explicación de los contrastes anteriores, porque un sistema sustenta la producción lingüística (frente a la idea de que la lengua es un conjunto de listas). La lengua no es una convención cultural (aunque, por supuesto, tenga un componente cultural).

En los primeros niveles de la educación secundaria no es tan importante que los estudiantes lleguen a comprender la respuesta a estos pequeños enigmas, bastaría con indicar el camino hacia la solución, que en bachillerato se puede desarrollar más en extenso.

Las presentaciones más habituales en los libros de texto son listas de elementos que hacen pensar a los alumnos que la clase de lengua consiste básicamente en memorizar la definición de pronombre o la lista de las preposiciones¹¹. Este planteamiento no resulta atractivo desde el punto de vista intelectual y los estudiantes se enfrentan a la clase de lengua sin curiosidad científica. Frente a ello, se puede presentar la lengua como un sistema de relaciones en el que se pueden encontrar regularidades, explicaciones, en el que se pueden plantear retos a los que se puede responder a través de la reflexión y el razonamiento científico.

anterior sobre la formación e intereses de los profesores de secundaria, que suele ser más literaria que lingüística. Tampoco abunda el material educativo que ayude a los profesores a desarrollar estos ejercicios con sus alumnos.

11. En muchos foros de profesores en internet o en las editoriales que preparan los libros de texto se justifican estos contenidos recurriendo a la idea de simplicidad, se dice que si se presenta la gramática como una materia en la que se puede razonar se está complicando inútilmente algo que es sencillo. Estas afirmaciones se pueden refutar desde varios puntos de vista. En primer lugar, la gramática en sí no es sencilla, es un sistema muy complejo. En segundo lugar, los alumnos de secundaria se enfrentan en otras materias como matemáticas con sistemas igualmente complejos. Por último, creemos que cuando se habla de «simplificar los contenidos gramaticales», se trata de un concepto de simplicidad mal entendido (Ducceschi y Zamparelli, 2018), pues lo que se llama *simplificación* suele ser, en realidad, sustituir el razonamiento y el manejo de los datos lingüísticos por la memorización de conceptos y listas sin sentido, lo que no necesariamente resulta más simple.

2.2. Los datos lingüísticos y el trabajo científico

Todos los humanos hablamos y, como consecuencia de ello, tenemos acceso a los datos lingüísticos de manera sencilla, frente a otras disciplinas en las que la recolección de datos resulta laboriosa. Esto permite que el trabajo con la lengua sea una manera de acceso simple a los métodos de razonamiento de las ciencias, como elaborar hipótesis, falsar estas hipótesis, hacer generalizaciones, etc. (sobre esta cuestión, véanse Honda y O'Neil, 1993 o Larson, Denham y Lobeck, 2019).

Mostraremos, con un ejemplo, el acercamiento que proponemos. En los libros de secundaria se suele ofrecer una lista de los elementos que pueden ser término o complemento de la preposición: nombres (*casa de María*), oraciones (*contento de que vengas*), adverbios (*viene de allí*) y adjetivos (*pasarse de listo*). De esta lista no se suele extraer ninguna generalización, por lo que los alumnos optan por aprenderla de memoria. Sin embargo, se puede llegar a esta misma lista desde la inducción y se puede guiar a los alumnos para que hagan generalizaciones que les permitan comprender esta lista, en lugar de memorizarla.

Se podría empezar preguntando a los alumnos qué tipo de sintagma puede aparecer de término de preposición (en lugar de ofrecer la lista directamente). Con ello se darán cuenta de que lo más frecuente es que la preposición tome de término un sintagma nominal (*para María, de Madrid, hacia su casa, con el martillo*, etc.), pero que también puede tomar otro tipo de término (*desde aquí, tomar por tonto, para que vengan*, etc.). Empieza así la primera fase del trabajo científico, la recopilación y clasificación de los datos, con trabajo inductivo de abajo arriba, partiendo de los datos en lugar de partir de una lista de elementos dada previamente.

A partir de los datos, los estudiantes pueden hacer la generalización de que las preposiciones toman de término sintagmas nominales de distinto tipo (con nombres propios de persona, nombres propios de lugar, con nombres comunes con determinante, etc.). Si entre los datos han aparecido también casos de término oracional, el profesor puede señalar que se trata de oraciones subordinadas sustantivas (*para que lo hagas, sin decir nada a nadie*), o bien preguntar por el tipo de oraciones para que los alumnos lo determinen (según el nivel del curso). En cualquier caso, estas oraciones entran en la generalización, en la medida en que las oraciones subordinadas sustantivas alternan con sintagmas nominales en otros contextos (*Deseaba {que viniera/su llegada}*).

Sin embargo, quizá entre los datos que reúnan haya ejemplos del tipo de *hacia aquí o desde ayer*, con adverbios como término de la preposición. Probablemente los alumnos empezarán diciendo que se trata de una excepción a la generalización,

o bien dirán que la generalización no sirve, porque han encontrado un contraejemplo. De nuevo, el profesor tiene que guiar a los alumnos para que vean que estos adverbios tienen algo particular, que hace que alternen con sustantivos: *desde {aquí/este lugar}*, y para que se den cuenta de que no todos los adverbios pueden aparecer en esa posición: *con {cuidado/*cuidadosamente}*. La reflexión puede partir del significado del adverbio *aquí*, los estudiantes se darán cuenta, con ayuda del profesor, de que este adverbio tiene algo nominal, en el sentido de que se refiere a un lugar de una manera parecida a como lo hacen los sintagmas nominales como *este lugar* o *Madrid*. De esta forma, el alumno comprenderá qué es lo que permite a estos adverbios, también llamados *adverbios deícticos* o *adverbios nominales* (sobre estos adverbios, véase la NGLE: § 17.7-17.9), aparecer en posición de término de preposición. Verán, asimismo, que en realidad no se trata de un contraejemplo a la generalización.

Finalmente, también pueden surgir ejemplos, menos frecuentes, en los que el término de la preposición es un adjetivo (*presumir de listo*), en los que se ha propuesto que hay un verbo elidido (*presumir de ser listo*), de manera que estos ejemplos se reducirían al caso de la oración subordinada sustantiva como término. Aunque esta solución presenta problemas en los que no entraremos aquí, es importante que los alumnos vean que el hecho de no tener una buena explicación no implica ni que los ejemplos de término adjetival sean excepciones –en el sentido de que no se puedan explicar–, ni que haya que descartar la generalización de que el término de preposición es nominal, pues esta generalización da cuenta de muchos datos. La generalización puede ser válida y lo que ocurre es que todavía no tenemos una explicación para los datos con los adjetivos, probablemente porque no los entendemos bien, no porque no se puedan explicar dentro del sistema.

Asimismo, es interesante que los alumnos sepan que, como en otras disciplinas, quedan cuestiones por comprender. La gramática escolar, como señalan Ducceschi y Zamparelli (2018: 2), parece diseñada para que los alumnos piensen que todo está ya entendido, todo cerrado en listas, y que lo único que falta es que ellos lo aprendan. La dificultad de poner una etiqueta o de ofrecer un análisis de construcción se suele entender como un fallo del estudiante (o del profesor), en lugar de considerarse como señal de que a veces no tenemos suficiente evidencia para llegar a una conclusión.

En resumen, creemos que el acercamiento científico al lenguaje es más motivador para los alumnos –y para los profesores– y permite establecer vínculos entre la clase de lengua y otras disciplinas científicas. Además, favorece el desarrollo del

pensamiento crítico y del razonamiento en los estudiantes, y desarrolla la capacidad metalingüística, que permite mejorar la competencia comunicativa.

La distancia entre la concepción de la lengua y de la gramática que se enseña en las aulas de secundaria y la de la lingüística teórica es muy grande, como señalan Ducceschi y Zamparelli (2018: 2), y la relación entre la gramática escolar y la universitaria es muy diferente de la que existe entre, por ejemplo, las matemáticas que se enseñan en los institutos y en la universidad. El trabajo conjunto de todos los profesionales de la lengua, profesores de instituto y profesores de universidad, puede ayudar a que esa distancia disminuya y la enseñanza de nuestra disciplina se equipare a la de otras disciplinas científicas¹².

3. CONTENIDOS DE LINGÜÍSTICA TEÓRICA EN LAS AULAS DE SECUNDARIA

Hemos visto en la Sección anterior que la lingüística comparte con las materias de ciencias un acercamiento científico: recolección de datos, elaboración de hipótesis, falsación de hipótesis, realización de generalizaciones, etc.

En este apartado queremos señalar aspectos de la lingüística que pueden estudiarse en secundaria (y también en primaria), que permiten, por un lado, establecer vínculos entre las disciplinas de ciencias y las de humanidades, evitando la separación en compartimentos estancos tan típica de la enseñanza secundaria y, por otro lado, establecer vínculos con cuestiones sociales como la identidad, los nacionalismos, el tratamiento de la diferencia, las minusvalías, etc.

Creemos que los alumnos pueden obtener muchos beneficios si tienen la oportunidad de hablar sobre lingüística en la escuela, pues los datos lingüísticos están, como señalábamos antes, al alcance de todos y forman parte de nuestra vida cotidiana. De esta manera, los alumnos saldrían de la educación secundaria con un mejor conocimiento de qué es el lenguaje, una capacidad que es propia de nuestra especie y que forma parte de nuestra mente. Solo por ello, merecería más atención en el currículo de la educación obligatoria. Asimismo, el hecho de introducir en la enseñanza secundaria conocimientos básicos de lingüística sin duda ayudaría a que esta disciplina, muy desconocida para el gran público, tuviera más visibilidad en la sociedad.

12. La separación de las asignaturas de lengua y literatura, que sugeríamos en una nota más atrás, probablemente ayudaría a plantear un acercamiento científico al estudio del lenguaje.

Aunque en estas páginas no podemos entrar en detalle en los conocimientos lingüísticos en sí, queremos destacar áreas o temas lingüísticos que se han llevado con éxito a las aulas de secundaria en diversos proyectos, fundamentalmente en Inglaterra¹³ y EE.UU.¹⁴.

La lingüística favorece la transversalidad, pues permite establecer vínculos con asignaturas como la literatura o la historia, con otras materias de lengua presentes en el currículo –latín y griego, pero también inglés, francés, alemán, etc.–¹⁵, y con otras disciplinas como la biología, la antropología, o con las ciencias exactas en el empleo de su metodología. Además, la materia de lengua puede ofrecer un metalenguaje con el que sistematizar las reflexiones naturales de los estudiantes sobre su empleo de la lengua en la vida cotidiana.

3.1. *La incorporación al aula de la visión sociolingüística de las variedades*

La gramática escolar ha tenido durante mucho tiempo un enfoque fundamentalmente prescriptivo, es decir, el objetivo básico de la clase de lengua era enseñar a los alumnos el manejo del estándar, aprender a usar las estructuras adecuadas y a evitar las inadecuadas (se dice *Le gusta*, no *La gusta*; es incorrecto *detrás suyo*, hay que decir *detrás de él*, etc.).

La diferencia entre prescripción y descripción, y el interés de la lingüística por la segunda es importante para un acercamiento distinto a las variedades lingüísticas. Por ejemplo, un acercamiento puramente prescriptivo a un fenómeno como el dequeísmo podría llevar a un niño de instituto a pensar que sus abuelos, o sus vecinos, que dicen *Me dijo de que sí* no son personas instruidas, etc. El mismo

13. Hudson (2010) hace un recorrido por los cambios que se produjeron en la enseñanza de la gramática y la lingüística en secundaria en Inglaterra. Destaca a Randolph Quirk como el iniciador de un movimiento a favor de la enseñanza de la Lingüística en las aulas, señala el importante programa de Michael Halliday, financiado por el gobierno, entre 1964-1971, así como la labor como divulgador y formador de profesores de David Crystal.

14. Como señala Loosen (2014: 260), en EE.UU. los lingüistas Maya Honda y Wayne O'Neil compartieron un proyecto con el profesor de primaria David Pippin durante una década (Honda, O'Neil y Pippin, 2010). Otro proyecto para incorporar la Lingüística en los currículos de secundaria fue desarrollado por Kristin Denham y Anne Lobeck. Estas autoras han colaborado en la formación de profesores y han acudido a las aulas de secundaria para ayudar a los profesores en cuestiones relacionadas con la lingüística. Otras iniciativas del mismo tipo se resumen en los artículos de la primera parte de Denham y Lobeck (2010) o en Loosen (2014: § 2). En España, una propuesta de introducir la lingüística en las aulas se encuentra en Gil y Gutiérrez (2015).

15. También sería importante establecer relación entre la materia de lengua castellana y las otras asignaturas de lengua en las comunidades bilingües.

razonamiento se puede extender a *Me se ha caído, Cayó el libro al suelo o Habían tres niños*.

Un acercamiento descriptivo, en cambio, le permitiría entender que la variación está implícita en el uso lingüístico, preguntarse si su abuelo transmite algo distinto si emplea el *de que*, frente al *que*, etc. Si en la clase de lengua le transmiten la idea de que es interesante estudiar cómo habla la gente (en lugar de *juzgarlo*), su acercamiento a las otras variedades (y a las personas que las hablan) será sin duda distinto.

El estudio del lenguaje humano puede interesar a todo el mundo, y en particular a los estudiantes de instituto, que están formando su identidad como adultos. En el mundo en el que vivimos, cada vez son más numerosos los estudiantes en España que emplean dos o tres lenguas en su vida cotidiana y las cuestiones relacionadas con la identidad lingüística son centrales y merecen un acercamiento científico.

El mundo hoy en día es multicultural y multilingüe. Como señalábamos antes, la clase de lengua suele tener un enfoque prescriptivo y, por tanto, tiende a no prestar atención a las variedades alejadas del estándar o a juzgarlas negativamente. Sin embargo, es importante que los alumnos salgan de la enseñanza secundaria con conocimientos sobre la variación desde el punto de vista estrictamente lingüístico que les permitan abandonar sus prejuicios lingüísticos (Moreno Cabrera, 2000).

El estudio y el interés por las diferentes lenguas que se hablan en un aula puede ser, además, una oportunidad para integrar a estudiantes de otras nacionalidades, una manera de darles importancia y de enseñarles a valorar positivamente su manera de hablar, pues en estos contextos la valoración de los inmigrantes hacia su lengua suele ser negativa. Si se emplean, por ejemplo, datos del rumano, del árabe o de las lenguas eslavas de los alumnos migrantes, estos sentirán que la «desventaja» de no ser nativos de español se convierte en una fuente de interés: su otra lengua pasa a ser una riqueza, no un problema.

Por otro lado, la noción de dialecto está teñida de valoración negativa en la sociedad. Los alumnos deberían aprender a no tener prejuicios contra las variedades minoritarias, tanto si es la variedad que ellos mismos hablan como si es la de otras personas de su entorno. El hecho de considerar todas las variedades, incluidas las minoritarias, como objeto de estudio supone por sí mismo una valoración de estas variedades.

Esto se extiende a los migrantes hablantes de español y procedentes de Hispanoamérica. Por ejemplo, la comunidad dominicana en España tiende a tener prejuicios negativos hacia su manera de hablar (Peralta Céspedes, 2017: 2). El hecho de que los alumnos dominicanos, hijos de la primera generación de migrantes, vean que

los datos de su variedad (sujetos explícitos donde en español general aparecerían sujetos tácitos, interrogativas parciales sin inversión, etc.) se estudian y se consideran una fuente de riqueza lingüística puede ser una manera de crear para ellos una identidad social positiva que además repercute en un mejor aprovechamiento en la clase de lengua.

Asimismo, en la asignatura de lengua también se pueden estudiar las lenguas del mundo, aprender cuántas hay y dónde se hablan, explicar en qué consiste el cambio lingüístico y por qué hay lenguas en peligro de extinción (igual que hay especies animales y vegetales) (Crystal, 2001) y qué supone esto para sus hablantes, qué implica una lengua respecto a la comprensión del mundo, etc. En Denham (2005) se presentan una serie de preguntas que los profesores de secundaria pueden emplear en el aula: si la desaparición de una lengua es una pérdida científica, qué significa para una cultura que su lengua muera, qué implicaría que todos habláramos la misma lengua y si sería mejor para la comunicación entre culturas, etc. Para cada una de las cuestiones, Denham ofrece una hipotética pregunta de un estudiante y una sugerencia de respuestas.

Todos los temas mencionados permiten relacionar la materia de lengua con otras como la geografía, la historia o la biología. Por ejemplo, la descripción de las lenguas pidgin y criollas, además de permitir comprender cómo funciona la facultad del lenguaje, puede servir para explicar qué fue el esclavismo, cómo funcionaban las colonias americanas, cuál es la historia del continente americano, etc. La diferencia entre la abundancia de las lenguas criollas de origen inglés o francés, por ejemplo, y la escasez de criollos de origen español también tiene una explicación histórica (Sessarego, 2015) y puede hacer reflexionar a los alumnos tanto sobre la lengua como sobre la organización del trabajo, la colonización, la importancia de la religión en el diseño de una sociedad, etc.

En resumen, desde la lingüística resulta fácil establecer puentes con muchas otras disciplinas y creemos que solo por ello algunos de sus contenidos deberían tener un sitio en el currículo de la enseñanza no universitaria.

3.2. La incorporación de contenidos de neurolingüística, biolingüística y psicolingüística

De nuevo, en este apartado no tenemos pretensiones de exhaustividad; solo queremos mencionar algunos campos de la lingüística que podrían interesar a los alumnos no universitarios.

Cuestiones de neurolingüística (dónde y cómo se procesa el lenguaje en el cerebro o qué son los trastornos del lenguaje) resultan siempre de interés para los alumnos universitarios y permiten establecer vínculos con otras disciplinas como la biología. Nos preguntamos si hay que esperar a que los alumnos lleguen a la universidad para saber qué es un trastorno del lenguaje o las diferencias respecto al lenguaje entre el hemisferio izquierdo y el derecho.

Por otro lado, las preguntas que se hace la biolingüística sobre cómo y cuándo surge el lenguaje en la especie humana, la relación que existe entre el origen africano de las lenguas y el de nuestra especie, entre otras, se relacionan con cuestiones que se plantean en disciplinas como la historia o la paleontología. Asimismo, los descubrimientos relacionados con los neandertales, la importancia de la posición de la laringe para saber si nuestros antepasados hablaban o no, etc., todas son cuestiones que relacionan la lingüística con otras disciplinas.

Por otra parte, entre los alumnos de secundaria despiertan interés preguntas sobre cómo se adquiere el lenguaje, pues muchos tienen hermanos pequeños que están aprendiendo a hablar, de manera que son conocimientos que se relacionan con su vida cotidiana. El profesor de lengua podría organizar tareas para casa que impliquen la recogida y organización de datos de niños que están aprendiendo a hablar, la observación de la evolución de sus hermanos por las distintas fases del aprendizaje lingüístico, etc.

De la misma manera, los datos relacionados con el aprendizaje de una segunda lengua y la reflexión sobre su experiencia como estudiantes de una segunda lengua también pueden resultar de interés para los estudiantes de secundaria.

Lo mismo se puede decir del bilingüismo. Recordemos que en las aulas de las comunidades bilingües –pero no solo en ellas–, cada vez son más numerosos los estudiantes con más de una lengua materna. Por tanto, algunas de las diferencias que señala Laka (2015) pueden interesar a los estudiantes, como el hecho de que los bilingües tienden a ser más rápidos en un cambio de tarea que requiere no presentar atención a información irrelevante, que tienden a tener más fenómenos de punta de la lengua o que los síntomas de Alzheimer se retrasan una media de cinco años en personas bilingües.

En resumen, hemos repasado a salto de mata algunos de los campos de la lingüística en los que se podría trabajar con los alumnos de secundaria. Hemos visto que el estudio del lenguaje se puede realizar desde diferentes perspectivas: como objeto social, político, cultural y también como objeto natural. Tener diferentes

perspectivas sobre cómo abordar el estudio del lenguaje puede ser muy enriquecedor para los alumnos de secundaria.

Sin embargo, para que la incorporación de contenidos lingüísticos a las aulas se haga efectiva en España hace falta tiempo. Los contenidos y el enfoque propuesto se podrían ir introduciendo de manera gradual en el currículo de primaria y secundaria.

En países como Inglaterra, los primeros programas para introducir nuestra disciplina en las aulas no universitarias se remontan a los años sesenta. Somos conscientes de que la presencia de la lingüística en el currículo de primaria y secundaria debería implicar una reformulación de este, no una carga adicional, y también de que debería hacerse de manera pautada. No se trata de agregar contenidos, sino de considerar el estudio del lenguaje desde una perspectiva diferente, más reflexiva y más cercana al estudiante.

En segundo lugar, para introducir la lingüística en las aulas serían necesarios profesores universitarios dispuestos a trabajar con profesores de secundaria y, por tanto, comunicación entre la enseñanza universitaria y la no universitaria. Y, como subraya Hudson (2010: 48), la comunicación incluye tanto hablar como escuchar. De nuevo, estas propuestas se enfrentan con el problema de encontrar profesores de secundaria que tengan suficiente formación lingüística como para dar cursos de este tipo. Hudson (2010: 39) señala que en Inglaterra el principal problema para el desarrollo de los cursos de lingüística en secundaria no ha sido la falta de estudiantes interesados, sino la escasez de profesores con la formación adecuada¹⁶.

Por último, serían necesarios materiales de apoyo¹⁷ para los profesores, de manera que la enseñanza se pudiera realizar de manera autónoma, pues la realidad es que no habría suficientes profesores de lingüística para atender las necesidades de las aulas de secundaria.

4. CONCLUSIONES

Cambiar la enseñanza de la lengua en secundaria es, sin duda, un proyecto a largo plazo. Están implicados en él los profesores de secundaria y los de universidad

16. Dado que hoy en día muchas facultades de letras ofrecen la carrera de Lingüística, de manera independiente de la Filología o de la Literatura, quizá la solución esté en la separación de las disciplinas de lengua y literatura en secundaria, como se señala en la nota 6, de manera que los profesores especialmente formados en Lingüística pudieran acceder a estos cursos.

17. Harían falta para el español materiales del tipo de los que aparecen en las siguientes páginas web: <https://teachling.wvu.edu/>; <https://www.explorelanguage.org/>; <http://middleschoolling.blogspot.com/>.

(e idealmente también los maestros de primaria)¹⁸. Dadas las dificultades de gestión del sistema educativo, la manera en la que se podría desarrollar el cambio es a través de pequeñas metas concretas menos ambiciosas cuyo valor sea independiente del fin último.

La primera meta es convencer a los profesores de lengua y literatura de que su única tarea no puede ser que los alumnos aprendan a leer, a escribir o a hablar, pues este debería ser el objetivo de todos los profesores de enseñanza no universitaria, sea cual sea la materia que impartan. A escribir de manera coherente y razonada, a expresarse con soltura por escrito y oralmente no se aprende en una única asignatura: se debe aprender en todas. Por tanto, no debemos ser los profesores de lengua los responsables de vaciar el currículo de nuestra asignatura con preguntas del tipo de «¿De qué sirve que enseñe a mis alumnos sintaxis si no saben escribir con corrección?» Sin duda es importante que los alumnos escriban con corrección, pero esa tarea la deben desarrollar en todas las asignaturas, a través de la escritura y la lectura razonada de textos de biología, de historia, de filosofía, de matemáticas, etc.¹⁹

Por otro lado, también deberíamos convencer a los lingüistas en la universidad de que tienen algo que ofrecer a los profesores de secundaria y, en general, que podrían participar de diferentes maneras en la mejora de la educación no universitaria.

En este artículo hemos presentado una manera distinta de entender la lengua, y hemos propuesto que la enseñanza de la gramática orientada a las competencias puede contribuir a cambiar nuestra asignatura. Asimismo, hemos repasado algunos temas de la lingüística que podrían llevarse a las aulas de secundaria con éxito, tal como se ha hecho en otros países. Buscamos mejorar la manera de enseñar la lengua en secundaria. De esta manera, conseguiremos cumplir uno de los objetivos de cualquier empresa científica: que el conocimiento alcanzado revierta de alguna manera en la sociedad.

18. Como señala Hudson (2008: 53), los lingüistas no suelen establecer ningún vínculo entre su trabajo y la educación secundaria, mientras que los pedagogos suelen considerar la lingüística teórica abstrusa e irrelevante. La falta de comunicación entre las facultades de letras, de pedagogía y los centros de secundaria es un obstáculo para mejorar la enseñanza de la lingüística en las aulas no universitarias.

19. El profesor de lengua sin duda puede aportar mucho en la corrección de errores de redacción que tienen que ver con la sintaxis o con la relación léxico-sintaxis (por ejemplo, la ausencia de complementos argumentales en los textos escritos; sobre esta cuestión, véase Gutiérrez y Pérez Ocón, 2017). Pero otros problemas que tienen que ver con la coherencia y cohesión textual deberían corregirse en todas las asignaturas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bosque, I. (1994): *Repaso de sintaxis tradicional: ejercicios de autocomprobación*, Madrid, Arco/Libros.
- Bosque, I. (2015): «Ejercicios de análisis sintáctico. Sus clases y su aprovechamiento didáctico», Curso *Aplicacions de la gramàtica a l'aula de Secundària i Batxillerat*, organizado por CLT-ICE, Barcelona, 29 de junio-3 de julio.
- Bosque, I. (2018): «Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática», *ReGrOC*, 1/1, pp. 12-36.
- 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, pp. 63-83.
- Bosque, I. y Gallego, Á. (2018): «La gramática en la Enseñanza Media. Competencias oficiales y competencias necesarias» *ReGrOC* 1, 1, pp. 142-201.
- Bravo, A. (2018): «La formación de los futuros docentes de Lengua Castellana: el lugar de la gramática en los planes de estudio universitarios» *ReGrOC* 1, 1, pp. 37-77.
- Carrasco, Á. (2018): «Algunas pistas sobre cómo (no) enseñar gramática a los más pequeños», *ReGrOC* 1,1, pp. 80-112.
- Crystal, D. (2001): *La muerte de las lenguas*, Madrid, Cambridge University Press.
- Denham, K. (2005): «Teaching Students about Language Change, Language Endangerment, and Language Death», en Denham, K. y Lobeck, A. (eds.), pp. 149-160.
- Denham, K. y Lobeck, A. (eds.) (2005): *Language in the Schools: Integrating Linguistic Knowledge into K-12 Education*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Denham, K. y Lobeck, A. (2010): *Linguistics at school: Language awareness in primary and secondary education*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Ducceschi, L. y Zamparelli, R. (2018): «Puzz-Ling: A hands-on model of syntax to popularize linguistics as a science» *Lang Linguist Compass* 12, pp. 1-18.
- España, S. y Gutiérrez, E. (2018): «Reflexiones sobre la enseñanza de la gramática en Secundaria» *ReGrOC* 1, 1, pp. 2-10.
- Gallego, Á. (2016): «Sobre los ejercicios de «reflexión gramatical»: Ventajas metodológicas y aplicaciones didácticas», *Revista Española de Lingüística* 46/1, pp. 145-158.
- Gil, I. y Gutiérrez, E. (2015): Curso *Aplicacions de la gramàtica a l'aula de Secundària i Batxillerat*, organizado por CLT-ICE, Barcelona, 29 de junio-3 de julio. (http://filcat.uab.cat/pagines_clt/activitats/ice/index.html#a2015)
- Gutiérrez, E. (2018): «El laberinto de la terminología lingüística», *ReGrOC* 1, 1, pp. 203-235.
- Gutiérrez, E. y Pérez, P. (2017): «Fenómenos de restricción léxica aplicados a la enseñanza de la escritura», *Lingüística en la Red* 14, pp. 1-21.
- Honda, M. y O'Neil, W. (1993): «Triggering science-forming capacity through linguistic inquiry» en Hale, K. y Keyser, S. J. (eds.), *The View from Building 20: Essays in Linguistics in Honor of Sylvain Bromberger*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 229-255.
- Honda, M., O'Neil, W. y Pippin, D. (2010): «On promoting linguistics literacy: Bringing language science into the linguistics classroom» en K. Denham & A. Lobeck (eds.), pp. 175-188

- Honda, M. y W. O'Neil (2017): «On thinking linguistically», *Revista Lingüística Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro* 13, 1 pp. 52-65.
- Hudson, R. (2004): «Why education needs linguistics (and vice versa)», *Journal of Linguistics* 40/1, pp. 105-130.
- Hudson, R. (2008): «Linguistic Theory», en Spolsky, B. y Hult, F. M. (ed.), *The Handbook of Educational Linguistics*, Oxford, Wiley-Blackwell, pp. 53-65.
- Hudson, R. (2010): «How linguistics has influenced schools in England» en K. Denham y A. Lobeck (eds.), pp. 35-48.
- Laka, I. (2015), «El lenguaje como oportunidad pedagógica», en *Jornadas GroC*, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Larson, R. (2010): *Grammar as science*, Boston, Mass., MIT Press.
- Larson, R., Denham, K. y Lobeck, A. (2019): «The AP Linguistics Initiative», *Language* 95, 3, pp. 381-393.
- Loosen, S. (2014): «Teaching Linguistics. High School Linguistics: A secondary school elective course» *Language* 90, 4, pp. 258-273.
- Moreno Cabrera, J. C. (2000): *La dignidad e igualdad de las lenguas: crítica de la discriminación lingüística*, Madrid, Alianza Editorial.
- O'Neil, W. (2010): «Bringing linguistics into the school curriculum: Not one less», en Denham, K. y Lobeck, A. (eds.), pp. 24-34.
- Peralt, M. (2017): *Convergencia y divergencia en el español de hablantes dominicanos en Madrid*, tesis doctoral inédita, Madrid, UCM
- RAE-ASALE (2009): *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa, NGLE=.
- Sessarego, S. (2015): *Afro-Peruvian Spanish: Spanish slavery and the legacy of Spanish Creoles*, Ámsterdam/Filadelfia, John Benjamins Publishing Company.