



¿Para qué enseñamos gramática a los estudiantes universitarios?*

Beatriz Arrieta de Meza y Rafael Meza Cepeda

Resumen

Este artículo representa una parte del producto del trabajo investigativo llevado a cabo con estudiantes de la mención Idiomas Modernos de varias universidades nacionales. Presentamos este trabajo partiendo de dos vertientes principales: (1) la determinación del conocimiento que los estudiantes universitarios poseen acerca de las categorías lexicales del idioma castellano y su transferencia al idioma inglés, y (2) la justificación de la enseñanza de la gramática (del castellano, inglés, francés, italiano, o cualquier otro idioma que se estudie). En la primera vertiente diseñamos y aplicamos dos tipos de instrumentos de recolección de información, la Prueba CLESP (categorías lexicales del idioma español) y la Prueba CLING (categorías lexicales del idioma inglés). Para la segunda vertiente analizamos diferentes programas de gramática, desarrollados en los países de estudios de idiomas modernos de las universidades consideradas en el muestreo; también nos apoyamos en las investigaciones más recientes relacionadas con los problemas que enfrentan los estudiantes universitarios en el uso del idioma castellano. El estudio de la competencia gramatical en estudiantes universitarios se apoyó en el análisis del enfoque estructural. Los resultados obtenidos nos demuestran que los estudiantes de idiomas modernos tienen un nivel más alto de conocimiento acerca de las categorías lexicales del inglés que de las del español.

Palabras clave: Categorías lexicales, competencia gramatical, idiomas modernos, enfoque estructural.

* Investigación subvencionada por el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad del Zulia.

Why do we teach grammar to university students?

Abstract

This paper presents part of research done on students of foreign languages in several national universities and it has two dimensions: (1) the determination of the knowledge university students have of the lexical categories of Spanish and its transfer to English, and (2) the reasons for teaching grammar (of Spanish or any other modern language under study). For the work on (1), the CLESP and CLING tests were designed and applied. For (2) we analyzed different grammar programs offered to students of modern languages in the universities selected for this work. As theoretical support, we used the most recent research on the problems facing the university students in their use of the Spanish language. The study of their grammatical competence was based on the analysis of the structural approach. Our results demonstrate that modern language students are better acquainted with the lexical categories of English than those of Spanish.

Key words: Lexical categories, grammatical competence, modern languages, structural approach.

1. Introducción

Esta investigación fue realizada con estudiantes de la Mención Idiomas Modernos de tres universidades nacionales (Universidad de los Andes, Universidad de Oriente y La Universidad del Zulia) a fin de establecer su nivel de conocimiento con respecto a las diferentes categorías lexicales formales del castellano (como lo son adjetivo, adverbio, artículo, conjunción, interjección, preposición, pronombre, sustantivo, verbo y verboide) y su traslado al idioma inglés. Dicha investigación nos ha conducido al re-análisis del tema referido a dos enfoques considerados durante mucho tiempo como antagónicos por los estudiosos de las teorías de la enseñanza de los idiomas: el enfoque estructuralista y el enfoque comunicativo funcional.

Otro aspecto que consideramos de gran relevancia para esta investigación lo constituyó el hecho de que los estudiantes encuestados pertenecen a la carrera de educación, por lo tanto, sus estudios de los idiomas van más allá de la búsqueda de su domi-

nio para simplemente hablarlos, es decir, no sólo para fines comunicativos; ellos se están preparando para enseñar idiomas.

La pertinencia de esta investigación radica en la importancia que tiene para los estudiantes de Educación, Mención Idiomas Modernos desde el punto de vista pedagógico, el conocimiento de las categorías lexicales, tanto en castellano como en el idioma extranjero que enseñe. Partimos de la premisa de que no se pueden enseñar apropiadamente las categorías lexicales de un idioma extranjero si no se tiene un dominio sólido de las del idioma materno.

La determinación de cuáles de las categorías lexicales del castellano los estudiantes reconocen y dominan, en cuanto a su clasificación morfológica, sintáctica y semántica, constituye uno de los aspectos fundamentales de este trabajo. Consideramos que la destreza lingüística referente a las categorías lexicales en la lengua materna, constituye en cierto modo un elemento determinante en el desarrollo de esta destreza en el idioma meta.

2. Orígenes y causas de las deficiencias en el uso del idioma castellano

Las dificultades que tienen los estudiantes universitarios en cuanto al uso adecuado del idioma castellano, tanto en el código escrito como en el código oral, constituyen el objeto de la investigación de los docentes en el área de lengua, quienes al detectar el problema buscan sus causas, diseñan estrategias y proponen soluciones. Navarro (1994) y Arrieta y Meza (1997) tienen muchos puntos de coincidencia, entre los cuales se destaca la conclusión de que un elevado número de estudiantes universitarios no tiene hábitos de lectura bien definidos; Rincón de Ugarte (1998:1) atribuye parte del origen del problema a la poca efectividad del enfoque comunicativo en el desarrollo del conocimiento real de la lengua castellana.

Serrón (1997:92) le atribuye la causa del problema a la formación docente centrada en la adquisición de conocimientos lingüísticos más que en el tratamiento de los problemas didácticos específicos. Por su parte, Bruzual (1997:65) arguye que existe un desfase entre los programas educativos, la preparación del docente y el desarrollo de los estudios lingüísticos en cuanto a la enseñanza de la lengua materna. Empero, la revisión bibliográfica realizada durante el desarrollo de esta investigación, aunada a nuestra participación activa en el XXIV Simposio de Docentes e Investigadores de la Literatura Venezolana, específicamente en la

mesa de trabajo Literatura y Educación, nos han demostrado que existe una gran inquietud en los docentes del área de lengua no sólo por actualizarse, sino también por investigar, difundir los resultados de sus investigaciones y compartirlas con sus pares. Reportamos las ponencias presentadas por profesores de diferentes universidades, como Arrieta, Bruzual, Celis, Domínguez y Torres (Universidad del Zulia); Garvett y Gómez (Universidad Francisco de Miranda); Antillano (Universidad de Carabobo), entre otras.

Coincidimos con Álvarez y Russotto (1996:13), quienes consideran que antes de emprender la aplicación de estrategias correctivas, es indispensable concientizar a los docentes para que se unan esfuerzos y criterios en beneficio del mejoramiento del idioma castellano en nuestros estudiantes. Utilicemos nuestros conocimientos lingüísticos teóricos para nuestra preparación y actualización; enseñemos el idioma aplicando esas teorías, pero de una manera práctica y asimilable para el estudiante, sin detrimento de la calidad académica.

3. Metodología

La metodología utilizada en el desarrollo de la investigación reseñada en este artículo se rigió por las actividades citadas a continuación:

- Revisión bibliográfica y hemerográfica, que nos permitiera sustentar teóricamente el trabajo investigativo. Para ello tomamos en consideración investigaciones recientes relacionadas con el tema, publicadas en revistas y memorias de eventos científicos.
- Análisis de los programas de idiomas que requieran en los estudiantes del conocimiento previo de las categorías lexicales.
- Análisis de los programas de Morfosintaxis del Castellano, Taller de Lengua Castellana, o de asignaturas afines, desarrollados en las universidades nacionales que ofrecen idiomas con el componente pedagógico.
- Realización del muestreo entre las ocho universidades venezolanas que ofrecen la mención Idiomas Modernos en la carrera de Educación.
- Diseño y elaboración de la Prueba CLESP y la Prueba CLING; la primera para medir el conocimiento de las cate-

gorias lexicales en castellano, y la segunda para medir ese conocimiento en el idioma inglés.

- Aplicación de los instrumentos de recolección de información a estudiantes de idiomas, pertenecientes a las universidades seleccionadas en el muestreo. Mediante este paso obtuvimos datos precisos acerca de la pertinencia del dominio de las categorías lexicales del castellano en estudiantes de idiomas extranjeros, las categorías lexicales que presentan más dificultad para los estudiantes y las ideas fundamentales para el diseño de las estrategias correctivas.
- Análisis contrastivo de los resultados obtenidos mediante la aplicación de la Prueba CLESP y los de la Prueba CLING.
- Determinación y jerarquización de las dificultades detectadas en la muestra.
- Diseño de estrategias propedéuticas, las cuales serán aplicadas a los estudiantes de LUZ.
- Producción de un manual acerca del uso adecuado de las categorías lexicales del idioma castellano, basado en los datos obtenidos.

3.1. Muestra

Para la selección de la muestra, constituida por 170 estudiantes, tomamos como base documental la información ofrecida por el CNU (1996:73) referente a las oportunidades de estudios en Venezuela. Es menester resaltar la descripción que hace el Consejo Nacional de Universidades acerca del perfil de los estudiantes que egresen de la carrera en Idiomas Modernos, conformado por las características siguientes:

1. Destreza comunicativa
2. Dominio de los sistemas que conforman el idioma.
3. Conocimiento de las manifestaciones culturales de los países cuya lengua se estudia.
4. Dominio de estrategias metodológicas que lo capacitan para lograr una instrucción efectiva

En el protocolo original de la investigación reseñada en este artículo consideramos las ocho instituciones de Educación Superior que ofrecen la carrera de Educación en Lenguas Extranjeras, a saber:

| Institución | Ciudad | Título que Otorga |
|---|--------------|---|
| Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) | Caracas | Profesor en Lenguas Extranjeras |
| Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) | Barquisimeto | Profesor en Lenguas Extranjeras |
| UPEL - Pedagógico | Maturín | Profesor en Lenguas Extranjeras |
| UPEL- Pedagógico "Rafael Alberto Escobar Lara" | Maracay | Profesor en Lenguas Extranjeras |
| Universidad Simón Rodríguez | Caracas | Licenciado en Lenguas Extranjeras |
| Universidad de Los Andes | Mérida | Licenciado en Lenguas Extranjeras |
| Universidad de Oriente | Cumaná | Licenciado en Lenguas Extranjeras |
| La Universidad del Zulia | Maracaibo | Licenciado en Educación, Mención Idiomas Modernos |

El muestreo definitivo quedó estructurado de acuerdo a cinco zonas geográficas:

| | |
|--|-----------------------------|
| Zona Central (Caracas y Maracay) | 30 estudiantes encuestados |
| Zona Centro-Occidental (Barquisimeto) | 30 estudiantes encuestados |
| Zona Occidental (Maracaibo) | 30 estudiantes encuestados |
| Zona Andina (Mèrida) | 30 estudiantes encuestados. |
| Zona Oriental (Cumaná y Maturín) | 50 estudiantes encuestados |
| Total: | 170 estudiantes |

Conviene destacar que los resultados objeto de discusión en este artículo son parciales, ya que corresponden sólo a una parte de la muestra (90 informantes = 64,70%), específicamente la proveniente de Cumaná (UDO), Mérida (ULA), Maracaibo (LUZ).

Se tomó como criterio de selección de los informantes el hecho de que fueran estudiantes de la carrera de educación en lenguas extranjeras, pertenecientes a las universidades nacionales, que hubiesen cursado o estuviesen cursando las asignaturas gramática inglesa y gramática del castellano u otras materias afines (por ejemplo lectura y composición inglesa, morfosintaxis del castellano). El número de estudiantes encuestados, por zona geográfica, corresponde al máximo de cursantes de cualquier curso de idiomas extranjeros.

3.2. Instrumentos de recolección de información

Con el propósito de obtener información de fuente primaria acerca de las dificultades que tienen los estudiantes de Idiomas Modernos en el reconocimiento y uso de las categorías lexicales del castellano y su incidencia en las equivalentes en el idioma inglés, el equipo de investigación diseñó y aplicó dos pruebas escritas, con las características siguientes:

3.2.1. Prueba CLESP (Categorías lexicales del Español)

Consta de cinco ítems, a saber:

- Determinación del tipo de categoría formal a la cual pertenece una lista de 30 palabras aisladas.
- Análisis de cuatro oraciones dadas, con la identificación de las categorías lexicales funcionales (sujeto, predicado, objeto directo, objeto indirecto, complemento circunstancial)
- Clasificación de las categorías lexicales formales que componen las cuatro oraciones dadas en el ítem anterior, conformadas por un total de 37 palabras.

| | | | | | | | |
|----------|----------|----------|----------|----------|-------|----------|-----------|
| Artículo | Adverbio | Adjetivo | Sustant. | Pronomb. | Verbo | Conjunc. | Preposic. |
|----------|----------|----------|----------|----------|-------|----------|-----------|

- Clasificación de las categorías lexicales formales que componen un texto dado, conformado por 68 palabras.
- Selección de la definición teórica de las diez categorías lexicales del castellano (CLESP), y del inglés (CLING) de tres opciones dadas.

3.2.2. Prueba CLING (Categorías lexicales del Inglés)

- Determinación del tipo de categoría formal a la cual pertenece una lista de 30 palabras aisladas.

- Análisis de cuatro oraciones dadas, con la identificación de las categorías lexicales funcionales (18 casos)
- Clasificación de las categorías lexicales formales que componen las cuatro oraciones dadas en el ítem anterior (40 casos).
- Clasificación de las categorías lexicales formales que componen un texto dado (68 casos).

| | | | | | | | | |
|---------|--------|-----------|-----------|------|---------|------|-----------|-----------|
| Article | Adverb | Adjectiv. | Auxiliar. | Noun | Pronoun | Verb | Conjunct. | Preposit. |
|---------|--------|-----------|-----------|------|---------|------|-----------|-----------|

- Selección de la definición teórica de las diez categorías lexicales del inglés (CLING) de tres opciones dadas (9 casos).

4. Las categorías lexicales

La totalidad de las palabras que conforman cualquier idioma se agrupa en diferentes clases, atendiendo a las diversas funciones que éstas desempeñan; estas clases son las llamadas categorías lexicales o clases funcionales (Alarcos Llorach, 1994: 59).

El estudio riguroso de estas categorías puede resultar y ser considerado a veces como tedioso y hasta inútil por algunos estudiantes, quienes dan por hecho que ellos "saben el idioma". Traemos a colación a Revilla (1988:7), para quien el proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática es la explicación racional de unas estructuras lingüísticas que el estudiante posee y usa espontáneamente. Implica esto que a simple vista no les estamos enseñando el idioma, les enseñamos a realizar análisis más profundos de las características morfológicas, sintácticas, semánticas y fonetológicas de ese idioma. La morfología se encarga del análisis de la estructura interna de las palabras o lexías, la sintaxis describe cómo las palabras se combinan para dar lugar a la producción de oraciones, frases o cláusulas; mientras que la fonetología (combinación de la fonética con la fonología) estudia los sonidos y el sistema de sonidos que utilizan los hablantes para formar palabras y oraciones que les permitan comunicarse; la semántica estudia el significado de las oraciones y de las unidades significativas (palabras y morfemas) que las componen.

5. Clasificación de las dificultades lingüísticas de los estudiantes universitarios

A través de la investigación que reseñamos en este artículo, hemos detectado en los estudiantes universitarios una serie de dificultades relacionadas no solamente con el conocimiento, sino también con el uso del idioma. Agrupamos estas dificultades tomando como base la clasificación propuesta por Linares (1979), y utilizada por Arrieta y Meza (1997):

- Dificultad para distinguir categorías lexicales como adjetivos y adverbios, preposiciones y conjunciones, pronombres y adjetivos.
- Confusión en el uso de las categorías lexicales: artículos con pronombres, adverbios con adjetivos.
- Conocimiento teórico, sin el dominio de la aplicabilidad.
- Desconocimiento del significado de términos lingüísticos como verboides y categorías lexicales, o categorías gramaticales.
- Desconocimiento de términos sintácticos como *categorías lexicales funcionales*, *categorías lexicales formales*.

6. Análisis de los resultados

A los resultados les aplicamos un análisis comparativo por ítems y por respuestas dadas en inglés y en español. También tomamos en consideración la diferencia porcentual entre las respuestas en un idioma y otro.

Debido a que los ítems fueron ordenados en cuanto a su dificultad, ubicamos en primer lugar la lista de palabras aisladas para su clasificación como categorías lexicales formales, luego ubicamos la identificación de categorías lexicales funcionales en oraciones, seguidas por la clasificación de las categorías identificadas, luego pasamos a la clasificación de las categorías usadas en un contexto y luego a la prueba de conocimiento teórico.

El Cuadro 1 ilustra numéricamente la relación entre las respuestas dadas por los informantes en cuanto a la identificación, clasificación y definición de las categorías lexicales en español y en inglés. Presentamos como ejemplo las respuestas dadas por los treinta estudiantes que nos sirvieron de informantes, procedentes de la mención Idiomas Modernos, Facultad de Humanidades y Educación de La Universidad del Zulia.

De la comparación de las respuestas obtenidas por los estudiantes de LUZ en la doble prueba inglés-español, reportamos las consideraciones siguientes:

- El 90% de los informantes evidencia una diferencia en la identificación de las categorías lexicales formales presentadas en forma aislada, en inglés y en español a favor del primero. Si tomamos varios informantes al azar, por ejemplo el número 6, el 12, el 18 y el 24, notaremos claramente esta diferencia; veamos:

| Informante | Español | Inglés | Diferencia |
|------------|---------|--------|------------|
| Nº 6 | 63.33 | 70.00 | 6.67 |
| Nº 12 | 40.00 | 56.66 | 16.66 |
| Nº 18 | 33.33 | 50.00 | 16.67 |
| Nº 24 | 50.00 | 60.00 | 10.00 |

Esto nos indica que los estudiantes de idiomas tienen más conocimiento acerca de las categorías lexicales formales del idioma inglés que de las del idioma español, pudiéndolas identificar aun cuando éstas les son presentadas aisladamente, fuera de todo contexto.

- En cuanto a la identificación de las categorías lexicales funcionales en un contexto oracional, la diferencia de las respuestas en inglés y español es de 66.66% y 33.33% respectivamente. Los resultados demuestran que los estudiantes conocen y pueden identificar en mayor medida las categorías funcionales en inglés (subject, predicate, complement, direct object, indirect object) que en español (sujeto, predicado, complemento, objeto directo, objeto indirecto).
- Los resultados obtenidos también nos indican que existe una marcada tendencia en los estudiantes a identificar más acertadamente las categorías lexicales en oraciones que en párrafos o fragmentos. Eso guarda relación con el nivel de dificultad a nivel textual, que tiene mucho que ver con la capacidad de lectura, la concentración y el análisis.
- Las respuestas al ítem 5, referido a la selección de la definición más apropiada de las categorías lexicales, muestran que los estudiantes manejan los aspectos teóricos tanto del idioma español como del inglés, con la diferencia

CUADRO 1
Comparación entre el dominio de las categorías lexicales del inglés y del español en estudiantes de LUZ

| Nº | Item Nº 1. Identificación de las categorías lexicales formales en una lista de palabras aisladas | | | Item Nº 2. Identificación de categorías lexicales funcionales en oraciones | | | Item Nº 3. Clasificación de las palabras de oraciones dadas en categorías lexicales | | | Item Nº 4. Clasificación de las palabras de un texto en categorías lexicales | | | Item Nº 5. Selección de la definición de las diferentes categorías lexicales existentes | | | | | | | |
|----|---|-------|----|---|------|-------|--|-------|----|---|------|-------|--|-------|----|-------|----|-------|---|-------|
| | Esp. | Ing. | % | Esp. | Ing. | % | Esp. | Ing. | % | Esp. | Ing. | % | Esp. | Ing. | % | | | | | |
| 01 | 11 | 36.66 | 12 | 40.00 | 4 | 22.22 | 5 | 31.25 | 1 | 27.0 | 0 | 00 | 17 | 25.00 | 10 | 17.54 | 5 | 50.00 | 7 | 77.77 |
| 02 | 16 | 53.33 | 14 | 46.00 | 9 | 50.00 | 17 | 56.25 | 17 | 45.94 | 22 | 55.00 | 19 | 27.94 | 22 | 38.29 | 5 | 50.00 | 5 | 55.55 |
| 03 | 15 | 50.00 | 19 | 63.33 | 7 | 38.88 | 5 | 31.25 | 18 | 48.64 | 24 | 60.00 | 41 | 60.29 | 37 | 64.91 | 8 | 80.00 | 7 | 77.77 |
| 04 | 13 | 43.33 | 16 | 53.33 | 4 | 22.22 | 7 | 43.75 | 14 | 37.83 | 18 | 45.00 | 8 | 11.76 | 10 | 17.54 | 7 | 70.00 | 6 | 66.66 |
| 05 | 13 | 43.33 | 4 | 13.33 | 8 | 44.44 | 7 | 43.77 | 4 | 10.81 | 8 | 20.00 | 11 | 16.17 | 6 | 10.52 | 4 | 40.00 | 6 | 66.66 |
| 06 | 19 | 63.33 | 21 | 70.00 | 17 | 94.44 | 15 | 93.75 | 28 | 75.67 | 24 | 60.00 | 19 | 27.94 | 16 | 28.07 | 7 | 70.00 | 5 | 55.55 |
| 07 | 13 | 43.33 | 24 | 80.00 | 5 | 27.77 | 4 | 25.00 | 15 | 40.54 | 22 | 55.00 | 29 | 42.64 | 37 | 64.91 | 10 | 100 | 6 | 66.66 |
| 08 | 18 | 60.00 | 22 | 73.33 | 15 | 83.33 | 15 | 93.75 | 9 | 24.32 | 0 | 00 | 31 | 45.58 | 24 | 42.10 | 6 | 60.00 | 6 | 66.66 |
| 09 | 12 | 40.00 | 8 | 26.66 | 6 | 33.33 | 5 | 31.25 | 5 | 13.51 | 14 | 35.00 | 11 | 16.17 | 10 | 17.54 | 3 | 30.00 | 5 | 55.55 |
| 10 | 12 | 40.00 | 8 | 26.66 | 5 | 27.77 | 5 | 31.25 | 11 | 29.73 | 2 | 5.00 | 14 | 20.58 | 9 | 15.78 | 4 | 40.00 | 6 | 66.66 |
| 11 | 19 | 63.33 | 15 | 50.00 | 5 | 27.77 | 6 | 37.50 | 15 | 40.54 | 21 | 52.50 | 36 | 52.54 | 28 | 49.12 | 8 | 80.00 | 5 | 55.55 |
| 12 | 12 | 40.00 | 17 | 56.66 | 8 | 44.44 | 7 | 43.75 | 0 | 00 | 18 | 45.00 | 0 | 00 | 15 | 26.31 | 7 | 70.00 | 5 | 55.55 |
| 13 | 19 | 63.33 | 22 | 73.33 | 14 | 77.77 | 10 | 62.50 | 20 | 54.05 | 27 | 67.50 | 24 | 35.29 | 28 | 49.12 | 7 | 70.00 | 5 | 55.55 |
| 14 | 14 | 46.66 | 19 | 63.33 | 7 | 38.88 | 10 | 62.50 | 24 | 64.86 | 26 | 65.00 | 20 | 24.91 | 24 | 42.10 | 6 | 60.00 | 7 | 77.77 |
| 15 | 13 | 43.33 | 17 | 56.66 | 15 | 83.83 | 11 | 68.75 | 9 | 24.32 | 27 | 67.50 | 26 | 38.23 | 29 | 50.87 | 9 | 90.00 | 5 | 55.55 |

CUADRO 1 (Cont.)

| Nº | Item Nº 1. Identificación de las categorías lexicales formales en una lista de palabras aisladas | | Item Nº 2. Identificación de categorías lexicales funcionales en oraciones | | Item Nº 3. Clasificación de las palabras de oraciones dadas en categorías lexicales | | Item Nº 4. Clasificación de las palabras de un texto en categorías lexicales | | Item Nº 5. Selección de la definición de las diferentes categorías lexicales existentes | | | | | | | | | | | |
|----|--|-------|--|-------|---|-------|--|-------|---|-------|------|-------|----|-------|----|-------|----|-------|---|-------|
| | Esp. | Ing. | % | Esp. | Ing. | % | Esp. | Ing. | % | Esp. | Ing. | % | | | | | | | | |
| 16 | 17 | 56.66 | 20 | 66.66 | 12 | 66.66 | 16 | 100 | 15 | 40.54 | 32 | 80.00 | 37 | 54.41 | 46 | 80.70 | 9 | 90.00 | 9 | 100 |
| 17 | 16 | 53.33 | 25 | 83.33 | 13 | 72.22 | 16 | 100 | 19 | 51.35 | 29 | 72.50 | 26 | 38.23 | 44 | 77.19 | 10 | 100 | 8 | 88.88 |
| 18 | 10 | 33.33 | 15 | 50.00 | 14 | 77.77 | 15 | 93.75 | 21 | 56.75 | 24 | 60.00 | 30 | 44.11 | 39 | 68.42 | 7 | 70.00 | 5 | 55.55 |
| 19 | 20 | 66.66 | 29 | 96.66 | 10 | 55.55 | 16 | 100 | 14 | 37.83 | 19 | 47.50 | 16 | 23.52 | 19 | 33.33 | 7 | 70.00 | 4 | 44.44 |
| 20 | 15 | 50.00 | 21 | 70.00 | 9 | 50.00 | 14 | 87.50 | 13 | 35.13 | 25 | 62.50 | 19 | 27.94 | 22 | 38.59 | 4 | 40.00 | 7 | 77.77 |
| 21 | 22 | 73.33 | 29 | 96.66 | 12 | 66.66 | 16 | 100 | 16 | 43.24 | 34 | 85.00 | 28 | 41.17 | 47 | 82.45 | 7 | 70.00 | 9 | 100 |
| 22 | 10 | 33.33 | 19 | 63.33 | 12 | 66.66 | 13 | 81.25 | 20 | 54.05 | 24 | 60.00 | 27 | 39.70 | 31 | 54.38 | 9 | 90.00 | 5 | 55.55 |
| 23 | 17 | 56.66 | 26 | 86.66 | 12 | 66.66 | 15 | 93.75 | 31 | 83.78 | 35 | 87.50 | 21 | 30.88 | 39 | 68.42 | 6 | 60.00 | 4 | 44.44 |
| 24 | 15 | 50.00 | 18 | 60.00 | 9 | 50.00 | 12 | 70.00 | 10 | 27.02 | 16 | 40.00 | 14 | 20.58 | 35 | 61.40 | 4 | 40.00 | 3 | 33.33 |
| 25 | 25 | 83.33 | 29 | 96.66 | 14 | 77.77 | 16 | 100 | 17 | 47.94 | 22 | 55.00 | 14 | 20.58 | 29 | 50.87 | 8 | 80.00 | 5 | 55.55 |
| 26 | 12 | 40.00 | 17 | 56.66 | 14 | 77.77 | 11 | 68.75 | 14 | 37.83 | 29 | 72.50 | 39 | 57.35 | 15 | 26.31 | 7 | 70.00 | 3 | 33.33 |
| 27 | 20 | 66.66 | 27 | 90.00 | 13 | 72.22 | 15 | 93.75 | 15 | 40.54 | 23 | 57.50 | 44 | 64.70 | 30 | 52.63 | 6 | 60.00 | 4 | 44.44 |
| 28 | 13 | 43.33 | 16 | 53.33 | 9 | 50.00 | 10 | 62.50 | 13 | 35.13 | 24 | 60.00 | 11 | 16.17 | 22 | 38.59 | 5 | 50.00 | 5 | 55.55 |
| 29 | 12 | 40.00 | 18 | 60.00 | 8 | 44.44 | 14 | 87.50 | 16 | 43.24 | 21 | 52.50 | 19 | 27.94 | 23 | 40.35 | 3 | 30.00 | 4 | 44.44 |
| 30 | 19 | 63.33 | 22 | 73.33 | 10 | 55.55 | 12 | 70.00 | 15 | 40.54 | 20 | 50.00 | 23 | 33.82 | 27 | 47.36 | 6 | 60.00 | 5 | 55.55 |

de que no hay una relación proporcional entre el conocimiento teórico y su aplicabilidad en la práctica.

7. Justificación de la enseñanza de la gramática a estudiantes universitarios

Resultaría lógico y hasta deseable suponer que los estudiantes que experimentan la transición del sistema educativo del nivel medio al nivel superior, trajeran una preparación en el área de lengua acorde con las exigencias de los estudios universitarios. Los resultados de una gran cantidad de investigaciones sobre este tema nos han demostrado que la realidad es otra: los estudiantes traen serias deficiencias en el uso de la lengua materna.

Al abordar la pertinencia o no de enseñar gramática a los estudiantes universitarios, es casi obligatorio traer a colación dos tendencias fundamentales en la enseñanza de los idiomas: el enfoque estructuralista y el enfoque comunicativo funcional.

El estructuralismo, corriente basada en la lingüística descriptiva, con base conductista, se fundamenta en que el estudiante no sólo debe aprender el idioma, sino también *acerca del idioma*. Concede mucha importancia a la gramática, pero su punto débil y muy discutible es que se orienta más hacia el docente que hacia el estudiante.

En contraparte, el enfoque comunicativo funcional surgió como una alternativa para la enseñanza de los idiomas. Littlewood (1981) determinó que la utilidad de su aplicación radica en que da una atención sistemática a los aspectos del idioma, tanto en lo estructural como en lo funcional.

Existen dos versiones del enfoque comunicativo funcional aplicado a la enseñanza de los idiomas (Howatt, 1984). La primera versión enfatiza la importancia de proporcionar a los estudiantes la oportunidad de usar el idioma con propósitos comunicativos; ésta implica aprender el idioma para usarlo. La otra versión se apoya en que el idioma se adquiere a través de la comunicación, de manera que se estimule el desarrollo del sistema lingüístico del estudiante. Esta posición implica la idea de usar el idioma para aprenderlo.

Algunos autores plantean sus dudas con respecto a la posibilidad y a la necesidad de revisar y retomar los programas basados en la gramática, tomando en consideración factores como el nivel en el cual se apliquen, el tipo de curso (Idiomas con Propósi-

tos Específicos, Idiomas para Estudiantes Extranjeros, entre otros).

Nos permitimos establecer algunos puntos básicos que apoyan nuestra posición a favor de la enseñanza de la gramática y del desarrollo de la competencia gramatical en los estudiantes universitarios:

- La reflexión que implica el estudio y el conocimiento de la gramática contribuye a mejorar en el estudiante la productividad lingüística, concebida ésta como la capacidad que tiene el ser humano para elaborar, originar y entender mensajes en una forma ilimitada.
- El desconocimiento o el uso inadecuado de las estructuras gramaticales entorpece e impide el proceso de codificación y decodificación de las ideas, tanto en lo oral como en lo escrito.
- La enseñanza de la gramática debe ajustarse a los conocimientos y adelantos lingüísticos contemporáneos, sin el detrimento de las exigencias didácticas y evitando el teorismo superfluo.
- El dominio del sistema gramatical de un idioma es uno de los instrumentos necesarios para la organización del discurso, para la redacción y presentación de trabajos, como exámenes, informes, monografías, tesinas, tesis, exposiciones y disertaciones.

8. Conclusiones

La confrontación surgida entre los seguidores del enfoque estructuralista y del enfoque comunicativo funcional dio lugar a una gran ola de efervescencia que trajo consigo un cierto desprecio y descuido por el estudio de la gramática. Al respecto nos permitimos las consideraciones siguientes, que nos ayudan a responder la pregunta que sirve de título a este artículo:

- Aunque apliquemos el enfoque comunicativo funcional, el dominio del sistema gramatical de los idiomas que enseñemos no pierde su vigencia ni su importancia, ya que no podemos prescindir del dominio del aspecto estructural en la presentación de material escrito, ya sea éste en la forma de ejercicios, tareas, informes, ensayos, artículos o tesis.

- Al comparar los resultados de la doble prueba (español-inglés) detectamos que nuestra hipótesis inicial, referida a que el conocimiento de las categorías lexicales de L1 (el español en este caso) influye en el dominio de estas mismas categorías en L2, no fue comprobada. Los resultados fueron por demás sorprendentes: los estudiantes encuestados demostraron poseer conocimientos más sólidos acerca de la gramática del idioma inglés que acerca de su idioma materno.
- Los resultados obtenidos nos condujeron a la búsqueda de las causas del hecho de que los estudiantes de idiomas tengan más conocimiento de las categorías lexicales en inglés que en español. La respuesta la encontramos al analizar los pensa y los programas de idiomas de las tres universidades que fueron consideradas para este estudio investigativo: sólo existe una asignatura relacionada con la gramática del español, llámese ésta *Morfosintaxis del Castellano*, *Taller de Lengua Castellana* o *Comunicación y Lenguaje*.
- Otro aspecto que influye en esta diferencia es que los estudiantes dan por hecho que ellos "saben" español, porque ese es su idioma materno (L1), razón por la cual no muestran interés en profundizar sus conocimientos en la materia, mientras que en el caso de los idiomas extranjeros (L2) el esfuerzo y la dedicación son mayores.
- La enseñanza de la gramática debe ser reorientada. La enseñanza de la gramática *per se* carece de sentido, debemos orientarla hacia el incremento y el mejoramiento de la competencia comunicativa del estudiante y al mejoramiento de la competencia gramatical.
- Es importante tener muy en cuenta que nuestros estudiantes se están preparando para desempeñarse profesionalmente en el campo de la docencia, por lo que sus conocimientos *acerca del idioma* deben ir más allá de lo estrictamente comunicativo.

Bibliografía

- Alarcos Llorach, E. (1994). *Gramática de la lengua española*, Colección Nebrija y Bello. Madrid: Editorial Espasa Calpe.
- Álvarez, L. y R. Russotto (1996). Cómo mejorar el ensayo escolar, *Revista Investigación y Postgrado* 11(1):11-39.
- Arrieta, B. y R. Meza (1997). La lectura y su influencia en la adquisición de una buena ortografía. *Encuentro Educativo* 1(2):161-172.
- Arrieta, B. y R. Meza (1997). Dificultades más frecuentes en el manejo del idioma castellano por estudiantes universitarios recién ingresados. *Omnia* 3(1):71-99.
- Bruzual, R. (1997). El análisis del discurso aplicado en la comprensión y producción de textos. *Opción* 13(24):63-84.
- CNU. (1996). *Oportunidades de Estudio en las instituciones de Educación Superior de Venezuela*. Caracas: Oficina Central de Orientación y Admisión a la Educación Superior.
- Howatt, A. (1984). *A history of the English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Navarro, M. (1994). Por una enseñanza de la lengua con acento en el habla. Conferencia. ENDIL XIV (Encuentro de Investigadores de Lingüística). Valencia: Universidad de Carabobo.
- Revilla, S. (1988). *Gramática española moderna, un nuevo enfoque*. México: McGraw Hill.
- Rincón de Ugarte, E. (1998). *La gramática necesaria. Una propuesta metodológica*. Maracaibo: Ediluz.
- Serrón, S. (1997). La enseñanza de la lengua materna: una visión personal. *Encuentro Educativo* 4(1):87-98.