

¿Qué deberían saber los estudiantes sobre la predicación?

Un Ciclo de Mejora del Aula en Gramática Española

What should students know about predication? A cycle of classroom improvement in Spanish Grammar

Irene Roldán González

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7774-2596>

Universidad de Sevilla

Departamento de Lengua Española, Lingüística
y Teoría de la Literatura

iroldan1@us.es

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/9788447231898.023>

Pp.: 329-342



Esta obra se distribuye con la licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0
Internacional (CC BY-NC-ND 4.0.)

Resumen

En este capítulo se presenta un Ciclo de Mejora del Aula (CIMA) aplicada a estudiantes de 4º Grado de Filología Hispánica que cursan la asignatura obligatoria de Gramática Española. El objetivo de este CIMA es que los estudiantes aprendan qué es la predicación gramatical, así como otros conceptos relacionados con ella –como la atribución, la transitividad o la valencia verbal–, de manera que sean capaces de diferenciar conceptos a menudo confundidos en la tradición gramatical y razonar debidamente sobre ellos. La aplicación de este CIMA no solo nos ha permitido la dinamización de la asignatura, muy conceptual y compleja habitualmente para los estudiantes, sino que también hemos comprobado, mediante el análisis de los resultados de los cuestionarios inicial y final, plasmados en las escaleras de aprendizaje, una mejora significativa en la adquisición de los contenidos.

Palabras clave: Innovación docente, filología, gramática española, predicación, atribución.

Abstract

This chapter presents an Improvement Cycles in Classroom (ICIC) applied to 4th Grade students of Hispanic Philology taking the compulsory subject of Spanish Grammar. The aim of this CIMA is that students learn what grammatical predication is, as well as other concepts related to it as attribution, transitivity or valency, so that they are able to differentiate concepts often confused in the grammatical tradition and reason properly about them. The application of this CIMA has not only allowed us to dynamize the subject, which is usually very conceptual and complex for students, but we have also verified, through the analysis of the results of the initial and final questionnaires included in the learning ladders, a significant improvement in the acquisition of the contents.

Keywords: Teaching innovation, philology, spanish grammar, predication, attribution.



Introducción

Este *Ciclo de Mejora en el Aula* (CIMA) (Delord, Hamed y otros, 2020) se aplica en estudiantes de 4º Grado de Filología Hispánica que cursan la asignatura obligatoria de *Gramática Española*. A pesar de que hay 70 alumnos matriculados, solo asisten a clase regularmente en torno a 35.

Se ha llevado a cabo a lo largo de 6 sesiones de 1 hora y media de duración y ha abarcado el tema 8 de la asignatura (*El predicado. Estructura del predicado en español: nominal y verbal. Funciones básicas*). A pesar de ser un tema muy conceptual y poco práctico, juega a favor del docente que la predicación es una noción mal definida tradicionalmente y sobre la que han recibido información, en muchas ocasiones incierta o confusa, a largo de su vida académica y, por lo tanto, se han realizado actividades que han desarmado el andamiaje que tienen construido para que armen por ellos mismos uno nuevo.

Diseño previo del CIMA

Mapas de contenidos y problemas claves

Los contenidos de este CIMA se articularon en torno a cuatro problemas, expuestos en el mapa de contenidos (figura 1). Dicho mapa resultó ser de gran utilidad para el alumnado, ya que a través de él pudieron seguir los contenidos del tema y la nueva metodología empleada.

El problema primero (*¿cuál es la expresión sintáctica de la predicación?*) tenía como objetivo la interiorización del concepto de *predicación* y su diferencia con *predicado*. Este contenía un subproblema (*¿qué tipo de funciones existen?*) cuya respuesta pretendía determinar los tipos de funciones que contiene el predicado, a menudo confundidas debido a una identificación errónea de la función semántica y la sintáctica.

En el segundo problema (*¿qué hay en el predicado?*) se describió la estructura argumental del predicado y su contenido según la exigencia de este, insistiendo en la distinción entre el verbo y la estructura predicativa –los verbos no exigen *per se* un tipo de argumento, lo hace la estructura predicativa al completo–. Se expuso, además, la tipología de estructuras según el número de argumentos y su tipo.

En el tercer problema (*¿qué tipos de predicación existen?*) se esclarecieron los conceptos *atribución* y *copulación* frente a *predicación*, aspectos que dependen del verbo incluido en el predicado. Se abordaron las semejanzas y diferencias entre estructuras *copulativas*, *pseudocopulativas* y *cuasiatributivas*; y se destacó la complejidad que entraña el correcto



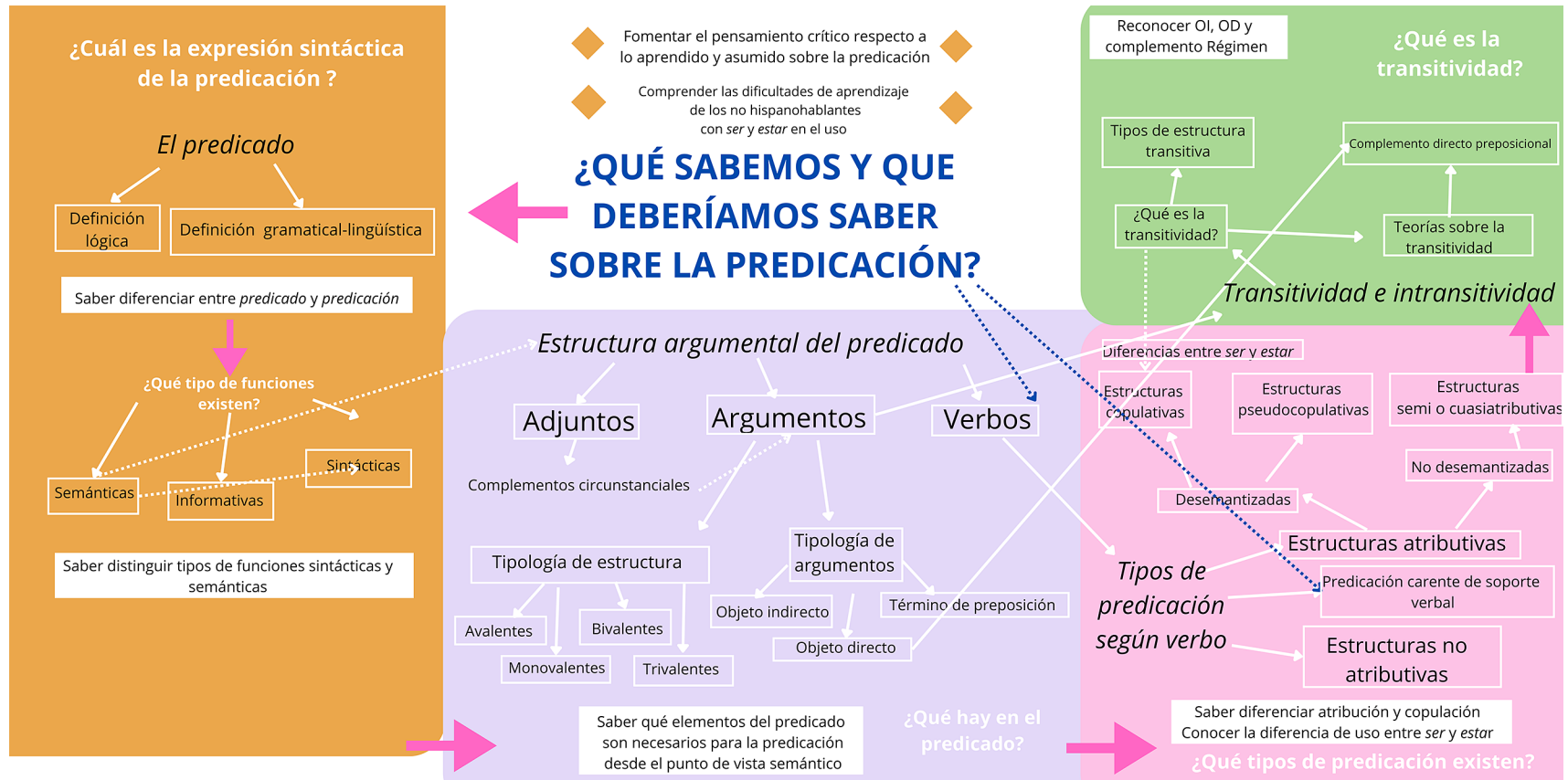


Figura 1. Mapa de contenidos



Esta obra se distribuye con la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0.)

empleo de los verbos *ser* y *estar*, procedimiento realizado de manera intuitiva para el hispanohablante, no así para el extranjero.

El cuarto y último problema se dedicó a la transitividad (*¿qué es la transitividad?*), concepto que ha de ser acotado desde el punto de vista teórico y conceptual para su debida identificación.

Modelo metodológico posible y secuencia de actividades

Presentamos nuestro modelo metodológico en la figura 2.

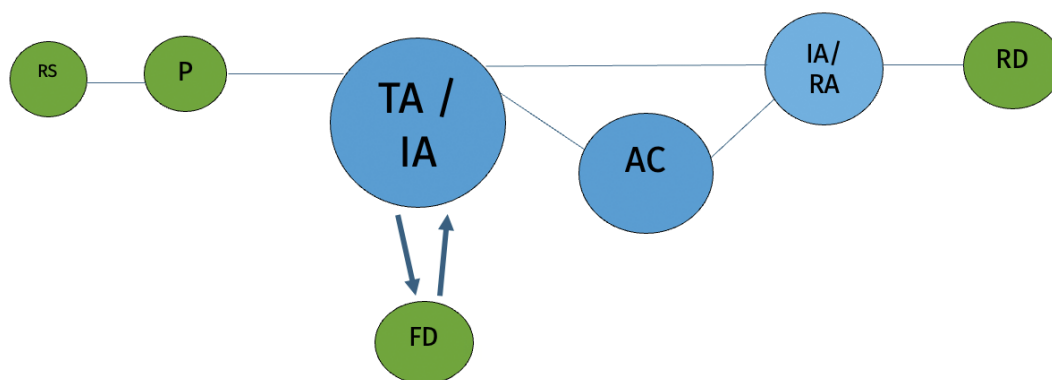


Figura 2. Modelo metodológico posible

Los alumnos trabajaron en grupos de 4 o 5 personas. En verde, se presentan aquellas fases en las que interviene el docente y en azul las fases en las que participa el alumnado. El tamaño de los círculos es proporcional al tiempo dedicado a dicha actividad en las sesiones.

Se comienza la sesión realizando una recapitulación de la sesión anterior (RS = recapitulación sesión anterior); se plantea, a continuación, el nuevo problema a tratar (P). Seguidamente, se deja tiempo a los alumnos para trabajar de manera autónoma (TA/IA = trabajo autónomo/ideas alumnado). Mientras, reciben *feedback* docente (FD). A veces se plantean actividades de contraste (AC), que permiten comparar las ideas previas del alumnado (IA) con las ideas obtenidas tras ellas. Este tipo de actividades les conduce hacia una conclusión (RA = recapitulación alumnado). Por último, el docente recoge sus ideas y las reconduce a la conclusión final (RD) que da solución al problema planteado.

En la siguiente secuencia sintetizada se refleja lo expuesto en el mapa y en el modelo metodológico.



Tabla 1. Secuencia de actividades

Actividad Tiempo	Descripción
Sesión 1: ¿Cuál es la expresión sintáctica de la predicación? ¿Qué tipos de funciones existen?	
P 15'	Presentación del mapa de contenidos y la metodología. Presentación del primer problema y subproblema: <i>¿Cuál es la expresión sintáctica de la predicación? ¿Qué tipos de funciones existen?</i>
TA/IA 5'	Puesta en común de las ideas previas mediante las respuestas de la primera pregunta del cuestionario inicial. Anotación en la pizarra de las ideas más interesantes en esta fase.
AC/FD 30'	Realización de la primera batería de preguntas de la ficha de trabajo.
AC/FD 40'	Lectura de los epígrafes 1.12a-1.12i de la <i>Nueva Gramática de la Lengua Española</i> . Comparación con las definiciones de un libro de texto de 4º de ESO.
Sesión 2: ¿Cuál es la expresión sintáctica de la predicación? ¿Qué tipos de funciones existen?	
RS 15'	Recapitulación de la sesión anterior.
IA/RA 50'	Respuesta a la primera batería de preguntas una vez realizada la AC. Comparación de las IA previas y posteriores.
RD 15'	Recapitulación docente: explicación de la relación predicado-predicación; los tipos de definición de predicado; tipos de funciones del predicado.
Sesión 3: ¿Qué hay en el predicado?	
RS/P 10'	Recapitulación de la sesión anterior. Presentación del segundo problema: <i>¿Qué hay en el predicado?</i>
IA/RA 5'	Puesta en común de las ideas previas mediante las respuestas de la tercera pregunta del cuestionario inicial.
TA/IA/FD 40'	Realización de la segunda batería de preguntas: análisis de dos letras de canciones de reggaetón (<i>Duro de verdad</i> , de Bad Gyal, y <i>Lo que tiene</i> , de Benny Jr. y Morad). Identificación de los complementos presentes y su exigencia por parte del predicado.
IA/RA 20'	Exposición de los análisis. Anotación de ideas.
RD 15'	Recapitulación docente: exposición de las definiciones de <i>adjunto</i> , <i>argumentos</i> , <i>valencias</i> , y tipología de complementos.



Actividad Tiempo	Descripción
Sesión 4: ¿Qué tipos de predicación existen?	
RS/P 5'	Recapitulación de la sesión anterior. Presentación del tercer problema: ¿Qué tipos de predicación existen?
IA/RA 5'	Puesta en común de las ideas previas mediante las respuestas de la cuarta pregunta del cuestionario inicial.
TA/IA/FD 40'	Tercera batería de preguntas de la ficha: ejemplos de pares con <i>estar</i> y <i>parecer</i> que funcionan o no semánticamente, ¿por qué?; propuesta de ejemplos con <i>ser</i> , <i>estar</i> , <i>parecer</i> y <i>andar</i> según sus parecidos y diferencias.
IA/RA 20'	Exposición de los análisis. Anotación de ideas.
RD 15'	Recapitulación docente: análisis comparativo de los conceptos de <i>predicación</i> , <i>atribución</i> , <i>copulación</i> ; tipología de estructuras asociadas (copulativa, pseudocopulativa, cuasiatributiva).
Sesión 5: ¿Qué tipos de predicación existen?	
RS 5'	Recapitulación sesión anterior.
IA/TA/FD 40'	Cuarta actividad de la ficha: diseño de una actividad práctica para un hablante de español como lengua extranjera (nivel B2-C1) que permita diferenciar <i>ser</i> y <i>estar</i> . Se valora positivamente escoger ejemplos propios de la oralidad concepcional de corpus lingüísticos u otras fuentes escogidas.
IA/RA 30'	Exposición de la actividad por parte de un miembro del grupo; justificación de la elección de los ejemplos y la metodología.
RD 10'	Recapitulación docente: se desmienten algunos de los supuestos de la gramática tradicional para explicar las diferencias entre estos verbos.
Sesión 6: ¿Qué es la transitividad?	
RS/P 5'	Recapitulación de la sesión anterior. Presentación del último problema: ¿Qué es la transitividad?
IA/RA 5'	Puesta en común de las ideas previas mediante las respuestas de la cuarta pregunta del cuestionario inicial.
TA/IA 40'	Última batería de actividades. Ejemplos que incluyen diferentes tipos de complementos y el mismo verbo. Exponen semejanzas y diferencias sintácticas y semánticas. Reflexión sobre el concepto de transitividad.
IA/RA 15'	El alumnado expone sus respuestas y reflexiones. Se anotan las ideas más interesantes.
RD 10'	Recapitulación docente. Exposición del concepto de <i>transitividad</i> conforme a criterios semánticos y sintácticos.
RD/Fin 15'	¿Qué hemos aprendido? Visualización del mapa y repaso de la relación de todos los contenidos.



Cuestionario inicial-final

El cuestionario inicial-final contenía cuatro preguntas, correspondientes a los cuatro problemas del mapa de contenidos. Todos fueron anónimos, de manera que el alumnado no se sintiera coaccionado en forma alguna y el contenido de sus respuestas reflejara su conocimiento previo y posterior de manera veraz. Iba precedido del siguiente contexto, que les resulta familiar e invita a explicar los conceptos sin una terminología excesivamente compleja:

Imagina que eres profesor de un grupo de 3º de la ESO de Lengua y Literatura. ¿Cómo trabajarías con los alumnos los siguientes casos? Lo incluimos completo a continuación:

1. *En La profesora explica el tema de la predicación a los alumnos, ¿cuál es predicado? ¿por qué? ¿Cuál es el sujeto? ¿por qué? Fíjate ahora en esta: El libro de gramática me cayó encima. ¿Cuál es el sujeto? ¿Mantendrías el razonamiento que has dado para explicar el sujeto en La profesora explica el tema de la predicación a los alumnos? Arguméntalo.*
2. *¿El verbo explicar puede construirse sin sujeto? ¿Y sin complementos? Justifica tu respuesta.*
3. *En La profesora es muy inteligente, ¿ves algo diferente en el predicado respecto a La profesora explica el tema de la predicación a los alumnos? ¿Y algo parecido? ¿Qué es? Fíjate en esta: Anda preocupado desde que suspendió Gramática. ¿Cómo la catalogarías? ¿Es más parecida a La profesora es muy inteligente o a La profesora explica el tema de la predicación a los alumnos? ¿Por qué?*
4. *¿Cómo se denominan aquellos verbos que exigen un objeto directo? Compara las siguientes: La profesora ve a los alumnos en el pasillo / La profesora ve mal de lejos ¿Qué semejanzas ves en el predicado? ¿Qué diferencias? ¿Mantendrías la definición que has dado con anterioridad sobre los verbos que exigen OD?*

El cuestionario ha permitido conocer los modelos mentales de los que parten los estudiantes, aspecto mucho más interesante que la búsqueda de la respuesta exacta y correcta (Rivero y Porlán, 2017).

Aplicación del CIMA

Relato resumido de las sesiones

En la *primera sesión* se explica la dinámica del CIMA y las preguntas o problemas a los que nos enfrentaremos. Primero revisaron las respuestas de sus cuestionarios y anoté en la pizarra las ideas que me parecieron



más interesantes. Fui agrupando aquellas que eran similares, pero no iguales. Esto lo hice a lo largo de todas las sesiones en las que revisamos el cuestionario. Posteriormente, debatieron las respuestas a las preguntas que permitían la resolución del primer problema y subproblema, y después realizaron una lectura en silencio. Sorprendentemente, estuvieron muy concentrados, lo que destaco como un aspecto muy positivo, porque pensé inicialmente que iban a distraerse.

En la *segunda sesión* volvieron a abordar las preguntas que se les plantearon en la sesión anterior, a las que se añadió otra más específica, que era posible contestar gracias a las lecturas. Gracias a esta actividad de contraste, los alumnos pudieron comprobar que las definiciones que se dan en los libros de texto tradicionales son de tipo lógico, y no exclusivamente lingüístico, y que esto complicaba, en términos prácticos, el análisis sintáctico posterior. En este punto, muchos de ellos se percataron de que habían errado en sus respuestas del cuestionario relacionadas con este problema. Por ejemplo, una cantidad importante de alumnos respondió que el sujeto es el que realiza la acción, siendo esto una noción semántica (agente) y no sintáctica (sujeto). En este sentido, esta sesión fue muy útil para la deconstrucción de las ideas previas.

La *tercera sesión* fue la más dinámica y divertida, y la que más gustó al alumnado, según anotaron en el cuestionario final. Repartí dos letras de canciones –eran, inicialmente, más, pero me adapté a la cantidad de alumnos– para que señalaran complementos y sujetos, identificaran su tipología y reflexionaran sobre el componente semántico que se refleja en la sintaxis. El clima de trabajo fue excepcional y muy fluido.

En la *cuarta sesión* el ambiente de trabajo fue algo más caótico, porque los ejercicios a realizar incluidos en la ficha de trabajo eran, quizá, excesivamente abiertos, lo que generó cierta confusión y mayor implicación e intervención por mi parte, algo que no es ideal para llevar a cabo la dinámica tal y como la tenía pensada. Muchos de ellos respondieron aspectos que no estaban relacionados con el problema planteado, de modo que tuve que reconducir la tarea y mostrar en el mapa de contenidos qué tema estábamos tratando.

En la *quinta sesión* seguimos con el mismo problema que en la anterior. Realizamos una actividad muy diferente, pues tenían que diseñar ellos mismos los ejercicios para extranjeros que desean aprender español. En esta sesión los vi mucho más motivados e interesados que en la anterior, teniendo en cuenta que adoptaron el papel de profesores de español como Lengua Extranjera. La actividad también tenía otra vertiente, pues tenían que explicar por qué habían diseñado así el ejercicio –por qué esos ejemplos, por qué eran los mejores para enseñar a un extranjero ese par de verbos, etc.–.



En la sexta nos dedicamos al último problema del mapa. El desarrollo de las actividades fue sencillo y sin incidencias, pues conocían de sobra la dinámica de trabajo, y estos últimos ejercicios, aunque planteaban un nuevo problema, estaban relacionados con varios aspectos del tema, por lo que me di cuenta de que la estructura de la secuencia había sido circular. Pude comprobar que habían afianzado bien los contenidos, y dediqué los últimos minutos a exponer un breve resumen del tema, que añadí al mapa de contenidos y que titulé *¿Qué hemos aprendido?*

Evaluación del aprendizaje de los estudiantes

Mediante las *escaleras de aprendizaje* (Rivero y Porlán, 2017) hemos sistematizado y analizado las respuestas de los estudiantes al cuestionario inicial-final y hemos podido comprobar su evolución, que ha sido, a grandes rasgos, muy positiva. En total, realizaron el cuestionario 18 alumnos.

Por cuestiones de espacio, exponemos únicamente las escaleras relativas a los resultados de las preguntas 1 (figura 3), 2 (figura 4), 3.1 (figura 5) y 4 (figura 6), anunciadas con anterioridad, que dan una visión general sobre el funcionamiento de los cuestionarios y su efectividad.

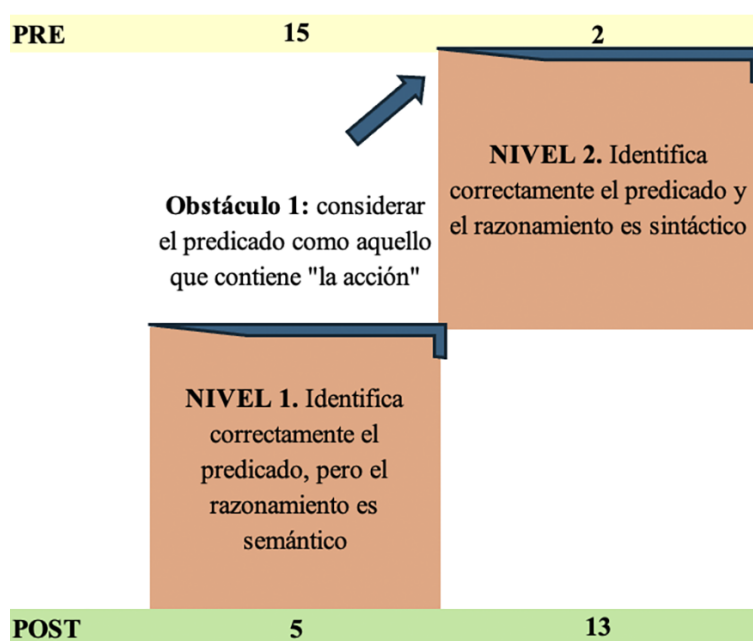


Figura 3. Escaleras de aprendizaje de la pregunta 1

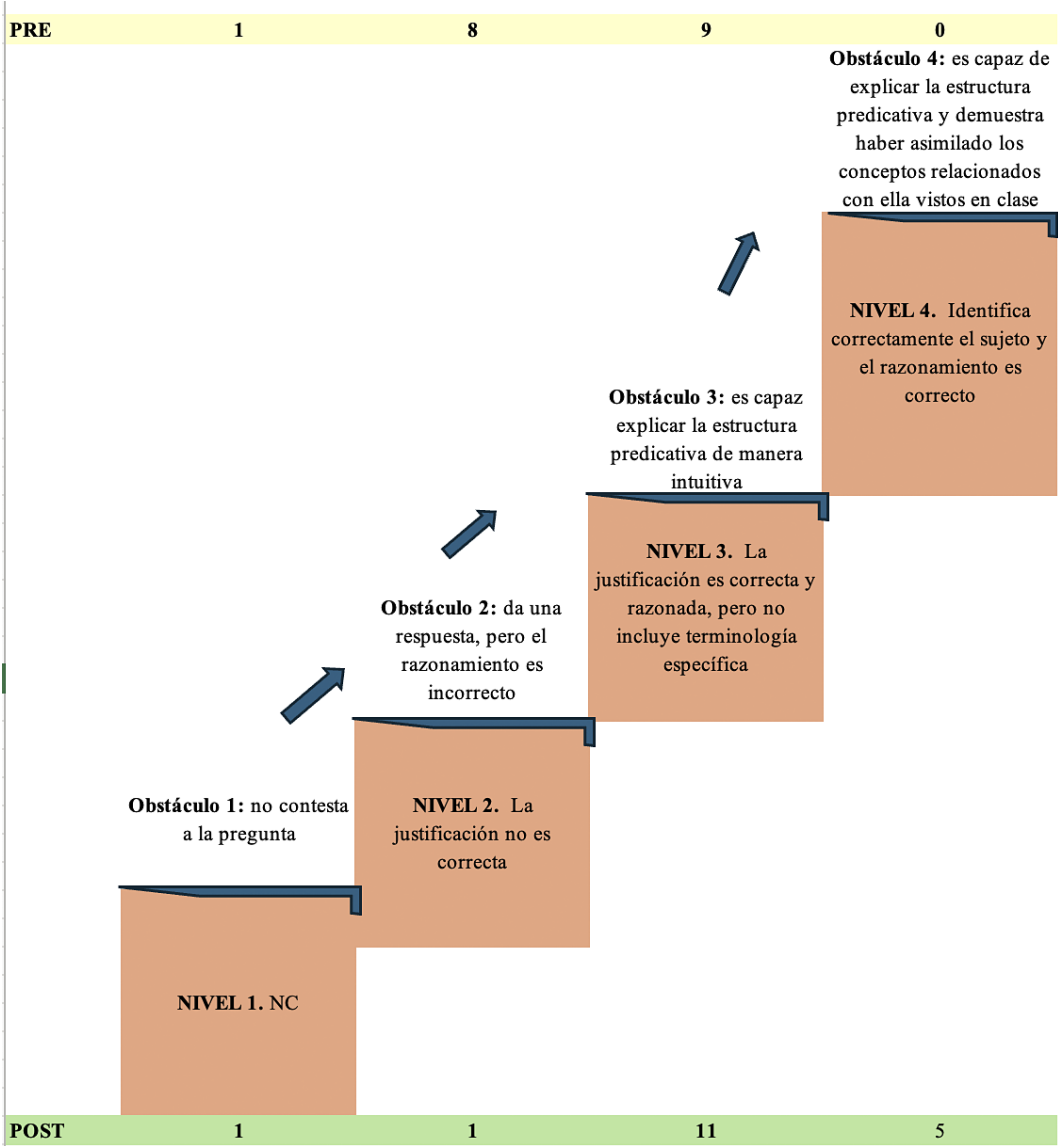


Figura 4. Escaleras de aprendizaje de la pregunta 2



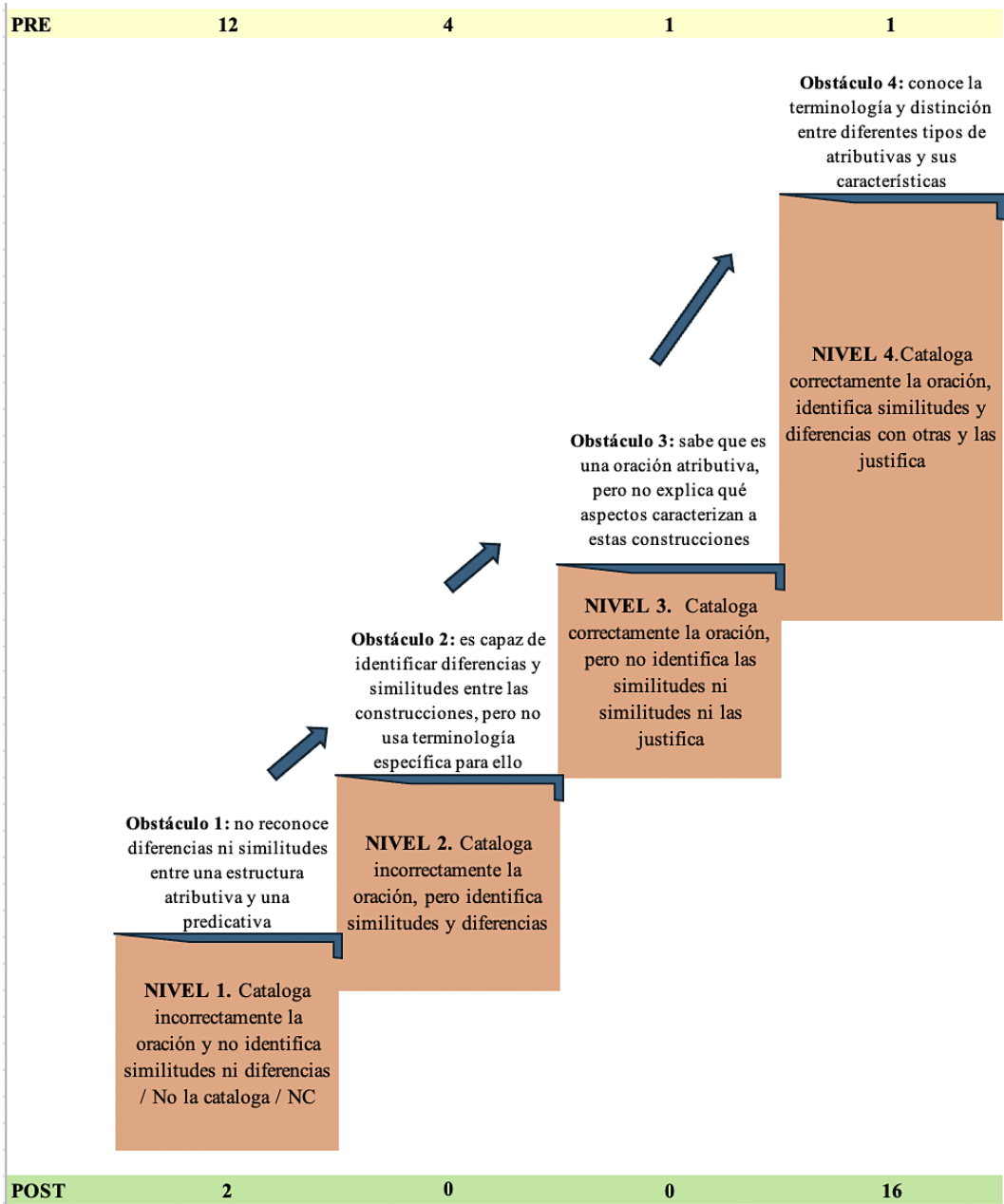


Figura 5. Escaleras de aprendizaje de la pregunta 3.1

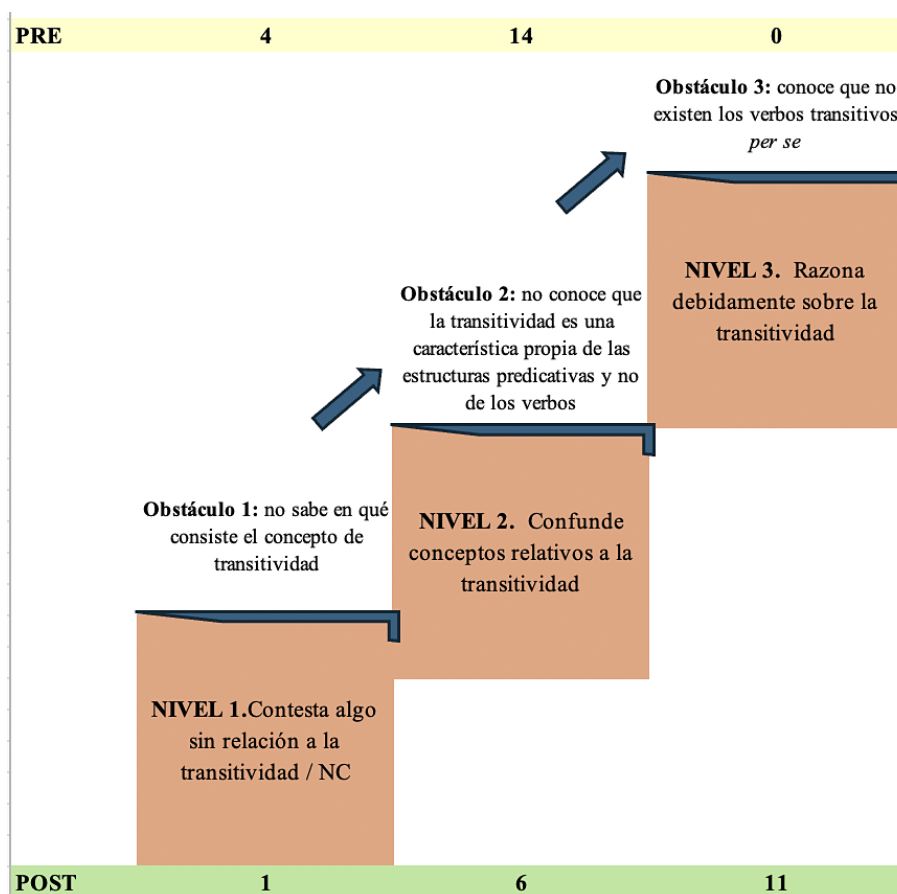


Figura 6. Escaleras de aprendizaje de la pregunta 4

Evaluación del CIMA

Aspectos a mantener o cambiar en un futuro CIMA

En líneas generales, estoy muy satisfecha con la aplicación de este CIMA. Cambiar por completo un modelo metodológico para impartir las clases es inicialmente, complejo, pero, por otro lado, efectivo, por cuanto el modelo tradicional de enseñanza no permite, en la mayoría de las ocasiones, un aprendizaje significativo por parte del alumnado.

Mantendría, en mis futuros CIMAs, la dinámica de trabajo por equipos, pues los alumnos lo reseñaban en el cuestionario final como el aspecto que más les gustó, ya que les permitía debatir e intercambiar opiniones. Destacaron también que esta metodología favorece la visión crítica del alumnado. Mejoraría, no obstante, algunas actividades, en especial aquellas que no tuvieron unas instrucciones suficientemente claras.



Principios Docentes para el futuro

Personalmente, el principio docente más importante es *ponerme en el lugar de los alumnos* (Mora, 2017): ¿cómo les gustaría aprender? ¿cómo aprenden *mejor*? ¿qué les resultará útil en su futuro profesional?

Creo, a este respecto, que el modelo *flipped classroom* les permite indagar y llegar a conclusiones por ellos mismos a través de diferentes actividades de contraste o prácticas, de manera que destacan y exponen lo que les es más interesante o práctico (Mancera, 2018). Que *el alumno sea protagonista de su aprendizaje* y que el docente intervenga en contadas ocasiones se ha mostrado, también en nuestro caso, como lo más ventajoso para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera eficaz (Bain, 2005)

En relación a los contenidos, es tarea del profesorado *seleccionar y jerarquizar los de mayor importancia* y los que los alumnos usarán con mayor frecuencia. En la mayoría de las ocasiones, pretendemos impartir la materia de la manera más minuciosa posible, y creemos que eso se traduce en un número de contenidos mayor, pero esto no es sinónimo, sin embargo, de que el alumnado los haya comprendido y asimilado. Es, pues, más provechoso, reagruparlos según su esencialidad.

Referencias bibliográficas

- Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Publicaciones Universidad de Valencia.
- Delord, G.; Hamed, S.; Porlán, R. y De Alba, N. (2020). Los Ciclos de Mejora en el Aula. En N. De Alba y R. Porlán (Coords.), *Docentes universitarios. Una formación centrada en la práctica* (pp. 128-162). Morata.
- Mancera, A. (2018). Una experiencia de aula invertida en el Grado de Filología Hispánica. *Jornadas de innovación docente del profesorado*, 1, 390-410. <http://dx.doi.org/10.12795/JDU.2018.i01.22>
- Mora, J. P. (2017). Una experiencia de cambio docente en Filología. En R. Porlán (coord.), *Enseñanza Universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 169-178). Morata.
- Rivero, A. y Porlán, R. (2017). La evaluación en la enseñanza universitaria. En R. Porlán (coord.), *Enseñanza Universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 73-92). Morata.

