



VNIVERSIDAD
D SALAMANCA



TRABAJO FIN DE MÁSTER

MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESOR DE EDUCACION SECUNDARIA OBLIGATORIA,
BACHILLERATO, FORMACION PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS

ESPECIALIDAD: LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

***Los fenómenos de laísmo y leísmo en las aulas de
ESO y su implicación en el aprendizaje de la
sintaxis: un estudio de caso***

***The phenomena of laism and leism in ESO
classrooms and their implication in the learning
of syntax: a case study***

Autor/a: Lucía García Teso

Tutor/a: Dr/a. Marta Seseña Gómez

En Salamanca a 1 de junio de 2024

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
FACULTAD DE EDUCACIÓN



VNiVERSIDAD
D SALAMANCA



TRABAJO FIN DE MÁSTER

MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESOR DE EDUCACION SECUNDARIA OBLIGATORIA,
BACHILLERATO, FORMACION PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS

ESPECIALIDAD: LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

***Los fenómenos de laísmo y leísmo en las aulas de
ESO y su implicación en el aprendizaje de la
sintaxis: un estudio de caso***

***The phenomena of laism and leism in ESO
classrooms and their implication in the learning
of syntax: a case study***

Autor/a: Lucía García Teso

Tutor/a: Dr/a. Marta Seseña Gómez

En Salamanca a 1 de junio de 2024

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

Resumen

Este estudio explora los fenómenos del laísmo y el leísmo en la gramática española, así como los retos que enfrentan los estudiantes al aprender y utilizar los pronombres en diversos contextos gramaticales. En este sentido, también pretende subrayar la importancia de desarrollar estrategias pedagógicas eficaces que puedan mejorar la competencia lingüística de los alumnos en este ámbito específico.

Para alcanzar tales objetivos, se diseñaron y administraron cuestionarios con el propósito de evaluar la capacidad de los estudiantes para identificar y utilizar correctamente los pronombres en una amplia gama de contextos gramaticales. Los datos obtenidos mostraron fluctuaciones significativas entre los resultados del pretest y el posttest, lo que sugiere una mejora general en la comprensión y aplicación de los conceptos gramaticales tras la intervención didáctica. Asimismo, se identificaron áreas específicas de dificultad que requieren una mayor atención y enfoque durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al reconocer estas áreas problemáticas, se pueden desarrollar estrategias pedagógicas más específicas y útiles, con la esperanza de contribuir a mejorar la competencia lingüística de los alumnos en el uso de pronombres en la gramática española.

Abstract

This study explores the phenomena of laism and leism in Spanish grammar, as well as the challenges students face when learning and using pronouns in various grammatical contexts. In this regard, it also aims to underscore the importance of developing effective pedagogical strategies to enhance students' linguistic competence in this specific area.

To achieve these objectives, questionnaires were designed and administered to assess students' ability to identify and correctly use pronouns across a wide range of grammatical contexts. The data obtained revealed significant fluctuations between pretest and posttest results, suggesting an overall improvement in the comprehension and application of grammatical concepts following the instructional intervention. Additionally, specific areas of difficulty were identified, requiring increased attention and focus during the teaching and learning process. By acknowledging these problematic areas, it becomes possible to develop more specific and useful pedagogical strategies, with the hope of contributing to enhancing students' linguistic competence in the use of pronouns in Spanish grammar.



TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

D./Dña. Lucía García Teso, con DNI _____, matriculado en la Titulación de Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura.

***Declaro** que he redactado el Trabajo Fin de Máster titulado “Los fenómenos de laísmo y leísmo en las aulas de ESO y su implicación en el aprendizaje de la sintaxis: un estudio de caso” del curso académico 2023/2024 de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes y la literatura citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes y de la literatura indicada, textualmente o conforme a su sentido.*

En Salamanca, a 1 de junio de 2024

Fdo.: Lucía García Teso

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| 1. Introducción | 6 |
| 1.1. Contextualización y justificación | 6 |
| 1.2. Objetivos de la investigación | 7 |
| 1.2.1. Objetivo general | 7 |
| 1.2.2. Objetivos específicos | 7 |
| 2. Marco teórico | 7 |
| 2.1. La enseñanza de la gramática | 7 |
| 2.1.1. El papel de la gramática en la educación a lo largo de la historia | 8 |
| 2.1.2. Hacia una nueva enseñanza de la gramática | 11 |
| 2.1.3. El marco legal en España. La LOMLOE | 13 |
| 2.2. Los fenómenos lingüísticos del laísmo y el leísmo | 15 |
| 2.2.1. El impacto del laísmo y el leísmo en el emisor | 18 |
| 2.2.2. Repercusión del laísmo y el leísmo en la materia de Lengua | 20 |
| 3. Metodología | 21 |
| 3.1. Población y muestra | 21 |
| 3.2. Diseño de la investigación | 22 |
| 3.3. Diseño de los instrumentos | 24 |
| 3.3.1. Los cuestionarios | 30 |
| 3.3.2. Las variables | 38 |
| 3.4. Desarrollo del estudio | 39 |
| 3.5. Técnicas de análisis de datos | 40 |
| 3.6. Resultados y análisis de datos | 41 |
| 3.6.1. Resultados y análisis de datos del pretest | 41 |
| 3.6.2. Resultados y análisis de datos del postest | 45 |
| 3.6.3. Comparación de resultados entre pretest y postest | 48 |
| 3.6.4. Análisis de resultados de escala Likert en el postest | 51 |
| 4. Conclusiones | 51 |
| 4.1. Resumen de hallazgos y consecución de objetivos | 51 |
| 4.2. Limitaciones y prospectiva | 53 |
| 4.3. Contribuciones al campo de estudio bajo el marco de la LOMLOE | 54 |
| 6. Referencias bibliográficas | 55 |
| 6.1. Documentos legales | 59 |
| 7. Anexos | 59 |
| 7.1. Respuestas de los alumnos en el pretest (enlace) | 59 |
| 7.2. Respuestas de los alumnos en el postest (enlace) | 59 |

1. Introducción

1.1. Contextualización y justificación

La enseñanza de la gramática en el contexto educativo español ha sido objeto de constante atención tanto por parte de los docentes de la disciplina de Lengua Castellana y Literatura, como por parte de aquellos investigadores especializados en lingüística (Rodríguez, 2012). Esta atención se justifica por la trascendencia crucial que la gramática posee en el fomento de las destrezas lingüísticas de los estudiantes. Además, este interés se ha visto alimentado por la diversidad de interpretaciones y enfoques que han emergido a lo largo de los años en relación con la enseñanza y el aprendizaje gramatical, tal y como pone de manifiesto Cassany (1990, p. 65): “el currículum o la programación del curso se basa en los contenidos gramaticales. Estos varían según la corriente gramatical que se siga.”

Por otro lado, la promulgación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante, LOMLOE), ha introducido cambios significativos en el enfoque pedagógico, priorizando el desarrollo de las competencias comunicativas sobre la mera memorización de reglas gramaticales. Esta nueva legislación reconoce la necesidad de integrar la enseñanza gramatical de manera transversal en todas las áreas del conocimiento resaltando, de esta manera, su relevancia en la comunicación oral y escrita de los estudiantes (BOE, 2020).

Dentro de este contexto, el presente trabajo se centra en investigar la enseñanza de la gramática, con especial atención a los fenómenos del laísmo y el leísmo, en el ámbito educativo de un centro escolar de la provincia de Salamanca. La elección de investigar estos fenómenos se fundamenta en la necesidad de abordar aspectos gramaticales complejos que representan un desafío tanto para los estudiantes como para los docentes.

Estos fenómenos lingüísticos se caracterizan por la confusión de los pronombres *la, le, lo, las, les y los*, ya que los hablantes no distinguen correctamente cuál utilizar en distintos contextos lingüísticos. Esta confusión es frecuente tanto en el habla coloquial como en el habla culta de muchas regiones hispanohablantes, lo que genera dificultades en su correcta aplicación (RAE, s.f.). Por otro lado, esta equivocación en el uso de los pronombres no solo afecta a la comunicación oral, sino que también presenta problemas significativos en la lengua escrita, especialmente en cuanto a la corrección en determinados registros. La incorrecta selección de estos pronombres puede generar errores gramaticales y dificultar la comprensión del mensaje. Además, esta problemática está estrechamente vinculada con la sintaxis, ya que el uso adecuado de los pronombres está intrínsecamente ligado a la estructura y coherencia de las oraciones. Sin embargo, su enseñanza suele presentar dificultades debido a su naturaleza compleja y a la gran marcación geográfica que poseen. Por lo tanto, investigar la percepción y la comprensión de los estudiantes respecto a estos fenómenos gramaticales es crucial para la búsqueda de estrategias pedagógicas efectivas que faciliten su aprendizaje y posterior aplicación en contextos comunicativos reales. Además, según el enfoque transversal o

interdisciplinario propuesto por la LOMLOE, se requiere una revisión y adaptación de las prácticas educativas existentes para garantizar una integración efectiva de la enseñanza gramatical en todas las áreas de conocimiento (BOE, 2020). De esta manera, se espera que los hallazgos de esta investigación proporcionen ideas relevantes para el diseño de estrategias pedagógicas efectivas que promuevan una comprensión más profunda de estos fenómenos relacionados con el complemento directo (CD) y el complemento indirecto (CI). Esto contribuirá al desarrollo integral de los estudiantes en el ámbito del lenguaje, alineado con los principios y objetivos pedagógicos de la LOMLOE (BOE, 2020).

1.2. Objetivos de la investigación

1.2.1. Objetivo general

- Identificar la presencia de los fenómenos de laísmo y leísmo mediante dos cuestionarios realizados por alumnos de tercero de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en un centro escolar ubicado en la ciudad de Salamanca, España, y analizar la frecuencia y los contextos en los que estos errores gramaticales ocurren con mayor incidencia.

1.2.2. Objetivos específicos

- Medir la capacidad de los alumnos para identificar y utilizar correctamente los pronombres en contextos gramaticales variados, evaluando su conocimiento sobre la diferencia entre laísmo, leísmo y uso correcto.
- Enseñar a los alumnos a reconocer las funciones sintácticas de los pronombres dentro de una oración, destacando cómo el conocimiento de estas funciones facilita la comprensión del texto y mejora la habilidad para expresarse correctamente.
- Sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia de seleccionar los pronombres adecuados para garantizar una comunicación efectiva y utilizar esta habilidad como estrategia para identificar funciones sintácticas.
- Proponer estrategias pedagógicas dirigidas a promover la reflexión metalingüística entre los estudiantes de Educación Secundaria, teniendo en cuenta el contexto educativo influenciado por legislaciones anteriores y las demandas actuales del sistema educativo.

2. Marco teórico

2.1. La enseñanza de la gramática

La enseñanza de la gramática no es solo un componente esencial en el ámbito educativo, sino que también ha desempeñado un papel fundamental a lo largo de la historia del desarrollo y del aprendizaje de la lengua. Este hecho ha sido respaldado por varios estudios de

enseñanza-aprendizaje de Español como Lengua Extranjera (ELE), tal y como muestran, por ejemplo, los estudios de Martín (2008) o de Pantaler (2024). De igual manera, la enseñanza de la lengua materna subraya la relevancia de la gramática, como evidencian los trabajos de Leonetti (2018), García et al. (2022) y Ortega (2018), entre otros.

Si bien numerosos estudios se centran en este aspecto, es crucial destacar que las investigaciones más recientes no enfatizan tanto en la importancia de la gramática en sí misma, sino en cómo explicarla, ya que se asume su relevancia, pero se reconoce una deficiencia en su método de enseñanza, lo que sigue siendo un tema de interés entre los académicos. En este sentido, Ignacio Bosque (2018) nos ilustra sobre la importancia de la reflexión gramatical, alejándose de las simples nomenclaturas. Por otro lado, García (2022) también subraya la importancia de la reflexión en la gramática al cuestionar lo siguiente:

Cabe preguntarse por qué si parece que una enseñanza reflexiva basada en el uso y apoyada en la gramática (implícita y explícita) es beneficiosa para el aprendizaje de la lengua, parece que se sigue manteniendo un modelo de enseñanza basado en el estudio de conceptos gramaticales y el análisis morfosintáctico. (pp. 39-40)

La enseñanza de la gramática no ha sido estática a lo largo del tiempo sino que ha experimentado una continua evolución adaptándose a cambios en la comprensión lingüística y en los diferentes enfoques pedagógicos. Por ejemplo, desde sus primeras etapas, ha transitado desde los enfoques más prescriptivos hacia enfoques más descriptivos y comunicativos, donde se prioriza el lenguaje contextualizado y funcional sobre la memorización de reglas abstractas (Bosque, 2018). Este proceso muestra cómo las ideas sobre el lenguaje y sus métodos de enseñanza se han visto influenciados por los avances en lingüística y educación, así como por cambios de concepción en la sociedad y la cultura.

Por tanto, comprender la evolución de la enseñanza gramatical es imprescindible para reflexionar sobre su impacto en las prácticas educativas contemporáneas. Este análisis histórico no solo amplía nuestra comprensión de los fundamentos de los enfoques actuales, sino que también nos impulsa a cuestionar y reconsiderar las estrategias pedagógicas vigentes. Así, la conexión entre el pasado y el presente en la enseñanza gramatical nos proporciona una base sólida para la innovación y la mejora continua en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua en las aulas.

2.1.1. El papel de la gramática en la educación a lo largo de la historia

La importancia histórica de la gramática en la educación se encuentra arraigada en el desarrollo de las civilizaciones antiguas, donde se consideraba un componente esencial en la formación educativa. En la antigüedad clásica, la gramática era enseñada como parte integral del *trivium*, un conjunto de disciplinas que también incluía la retórica y la dialéctica (Calvo, 2005). Estas tres áreas del conocimiento se consideraban fundamentales para el desarrollo de las habilidades intelectuales y del pensamiento crítico.

Durante la Edad Media y el Renacimiento, el estudio del latín y el griego y, por ende, de la gramática, alcanzó su apogeo en Europa. El latín era la lengua franca de esa época, además de

ser el idioma de la iglesia y de la cultura erudita o intelectual, mientras que el griego era valorado por su relevancia en la literatura clásica y la filosofía. De esta manera, el dominio de estas lenguas y su gramática era considerado indispensable para acceder al conocimiento y a la alta cultura de la época. La enseñanza de la gramática se convirtió en un pilar de la educación formal, proporcionando a los estudiantes las habilidades necesarias para interpretar y producir textos escritos, así como para expresarse de manera oral y escrita. Es por ello que los manuales gramaticales se convirtieron en herramientas clave para el aprendizaje del latín y del griego, y su estudio era parte esencial del currículo educativo en las escuelas y las universidades europeas (Enríquez, 2016).

Con la llegada de la imprenta en el siglo XV y la proliferación de la literatura en lenguas vernáculas, como el inglés, el francés y el español, la gramática comenzó a aplicarse al estudio de estas lenguas nacionales. Tampoco debemos olvidar que en este siglo aparecen la primera *Gramática de la Lengua Castellana* y las *Introducciones latinas, contrapuesto el romance al latín*, de Nebrija (Alvarado y Barraón, 2006), entre otras obras relevantes. Esto se debió a que, durante años, los gramáticos estuvieron desarrollando reglas y normas para la estandarización de la lengua escrita, lo que contribuyó a la difusión y la consolidación de estas lenguas romances como vehículos de comunicación escrita, pues ya lo estaban siendo de forma oral.

En los años siguientes a la publicación de la *Gramática* de Nebrija, surgieron distintas corrientes con respecto al enfoque que se le debía dar a su enseñanza. Algunas de estas corrientes abogaban por un enfoque normativo, mientras que otras promovían una perspectiva más antinormativa. Sin embargo, estas tendencias fueron relegadas al olvido durante casi una década, como se puede observar en el estudio de Martínez (1990):

Queda claro, entonces, que en España, y a lo largo del siglo XVI, ni la *Gramática* de Nebrija dejó tras de sí una secuela de obras que continuaran la labor de codificación y normativización que él había inaugurado (la obra de Villalón se publica en Amberes), ni los que abogaron por un modelo normativo diferente al que él había propuesto plasmaron sus opiniones en tratados gramaticales, por ser contrarios a toda idea de sujetar a arte la lengua vulgar. (p. 140)

Tras este receso, el siglo XVII fue testigo de un renacimiento en la publicación de gramáticas en España, con autores como Gonzalo Correas y Juan Villar, quienes representaron diferentes corrientes en el ámbito gramatical. Correas apostaba por una tradición más descriptivista, mientras que Villar seguía los preceptos normativistas establecidos por Nebrija (Martínez, 1990).

No fue hasta el siglo XVIII, específicamente en 1713, cuando emerge un hito crucial en la historia del español: la creación de la Real Academia Española, también conocida como RAE. Esta institución, cuyo surgimiento fue impulsado por la visión de Juan Manuel Fernández Pacheco y Zúñiga, desempeñó un papel fundamental en la estandarización y regulación del idioma. La creación de la RAE tenía un propósito claro: establecer normas y pautas para la uniformización del idioma castellano, que en ese momento carecía de un conjunto definido de reglas. Con este fin en mente, se propuso la elaboración de un diccionario, una gramática y

una poética, herramientas esenciales que contribuirían a establecer las bases para una lengua estándar y coherente (RAE, s.f.).

Desde entonces, la enseñanza de la gramática ha sido un componente central en el currículo escolar, destinado a proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para comunicarse de manera efectiva, tanto en la lengua escrita como en la oral. Mediante el estudio de la gramática, los alumnos adquieren un entendimiento profundo de la estructura y el funcionamiento del idioma, lo cual les permite comprender y producir mensajes coherentes:

La perfecta comunicación entre los usuarios de una lengua exige el conocimiento de sus unidades lingüísticas y el uso de las reglas que las relacionan. El hecho comunicativo, pues, es fundamentalmente gramatical (desde una perspectiva científica) y posteriormente sociolingüístico y pragmático, con todas sus dimensiones humanas: culturales, filosóficas, artísticas, políticas, religiosas... Y no a la inversa. (Mantecón y Zaragoza, 1998)

En este contexto, se plantea un debate fundamental sobre la naturaleza del aprendizaje de la lengua. Por un lado, se discute su aprendizaje innato, que ocurre de manera natural en el individuo (Pérez et al., 2015) y, por otro, se examina el aprendizaje consciente de la gramática, que implica un esfuerzo deliberado por comprender y aplicar las reglas lingüísticas (Alonso y Martínez, 2009) o, en otras palabras, lo que Camps y Fontich mencionan:

En la doble definición de gramática subyace uno de los problemas cruciales: la relación entre saber no consciente y saber consciente. Este tema se ha planteado en el marco de los trabajos desarrollados en torno a lo que podemos denominar *actividad metalingüística*. (Camps y Fontich, 2021, p. 173)

Además, se presenta la dicotomía entre concebir la lengua como mero instrumento de comunicación o como objeto de estudio en sí mismo, como señaló Emilio Alarcos para el periódico *El País*:

A los niños hay que darles ciertas píldoras gramaticales –que puedan distinguir más o menos entre un sustantivo, un adjetivo y un verbo–, pero no abrumarles con más complicaciones y análisis, porque no los entienden. Hasta los 14 años, nadie reflexiona sobre la lengua que habla, y enseñar la teoría gramatical es inútil. Ya lo decía Rafael Lapesa refiriéndose a los árboles sintácticos de la gramática generativa: ‘Escobones, eso más que árboles parecen escobones’.

En vez de tanto análisis sintáctico, la escuela debería centrarse en la práctica de la lengua: leer, hablar y escribir bajo tutela y corrección. De la carencia de esa enseñanza práctica se deriva la general pobreza en el uso del lenguaje: la falta de claridad, la incapacidad para decir exactamente lo que uno quiere decir. (Sampedro, 1996)

Por lo que podemos ver, en el ámbito educativo la enseñanza de la gramática ha sido un tema recurrente y debatido a lo largo de los años. En la actualidad, ha emergido una tendencia que propone reintegrar la enseñanza gramatical, pero orientada hacia la comunicación efectiva. Este enfoque se centra en cómo la comprensión y aplicación de la gramática pueden mejorar la habilidad de los estudiantes para comunicarse de manera clara y coherente en diversos contextos.

En esta corriente de trabajo, que se centra en la gramática orientada a la comunicación, se destaca la labor de grupos de investigación como el Grup de Recerca sobre l’Ensenyament i Aprenentatge de Llengües (GREAL) de la Universitat Autònoma de Barcelona, así como las publicaciones periódicas de la revista ReGROC (Gramática Orientada a las Competencias).

Un ejemplo lo encontramos en el trabajo de Camps y Fontich (2021), quienes enfatizan la importancia de integrar la gramática de manera contextualizada y funcional. Según su perspectiva, la gramática no puede existir de forma aislada, sino que constituye la estructura subyacente del discurso. Esto resalta la necesidad de comprender el papel del conocimiento gramatical en el contexto comunicativo, donde influye directamente en la comprensión y producción del lenguaje.

Por otro lado, el estudio de Poza y Salinas (2021) desafía la concepción tradicional de la enseñanza de la gramática como un mero instrumento para la comunicación. Según estos autores, el objetivo principal de la enseñanza gramatical es que los estudiantes alcancen un aprendizaje competencial de la lengua, lo que implica desarrollar tanto la competencia lingüística como la comunicativa. Consideran esencial que los alumnos adquieran una base gramatical sólida para comprender el funcionamiento intrínseco del lenguaje. Así, el propósito de la enseñanza gramatical va más allá de la mera adquisición de habilidades lingüísticas y comunicativas, buscando facilitar el acceso de los estudiantes a otras competencias clave.

En cualquier caso, la comunicación clara y precisa es esencial en todas las áreas del conocimiento, ya sea en el ámbito académico o profesional, y la enseñanza de la gramática proporciona a los estudiantes las habilidades lingüísticas necesarias para comunicarse con eficacia en diferentes contextos y con diferentes receptores, preparándolos para enfrentar los desafíos del mundo que los rodea y contribuir de manera significativa al intercambio de ideas y al avance del conocimiento. Por lo tanto, la enseñanza de la gramática, que actualmente se enfrenta a diversos desafíos en el ámbito educativo, no solo es una cuestión de dominio del idioma, sino que también tiene un impacto profundo en el desarrollo íntegro de los individuos.

2.1.2. Hacia una nueva enseñanza de la gramática

Actualmente vivimos en una era donde la comunicación se ha simplificado enormemente debido al uso extendido de las redes sociales y la mensajería instantánea (Aquino et al., 2021). Este cambio en la forma en que nos comunicamos plantea uno de los principales desafíos en la enseñanza de la gramática contemporánea: la percepción cambiante de la importancia de la gramática en sí misma. Si bien la simplificación de la comunicación puede ser vista como una manifestación de la creatividad lingüística y la adaptación a las nuevas tecnologías, también puede acarrear ciertos problemas, tal y como demuestran numerosos artículos (Fernández, 2013) e investigaciones (Mendoza, 2019). Esta simplificación puede conducir a confusiones y malentendidos, especialmente para aquellos estudiantes que aún están en proceso de aprendizaje de las reglas gramaticales básicas. La velocidad y la informalidad en el uso del lenguaje en plataformas digitales pueden fomentar un uso descuidado o inadecuado del mismo, lo que a su vez dificulta la comprensión y el dominio de la gramática formal.

Otro desafío en la enseñanza de la gramática se relaciona con la diversidad lingüística y cultural que caracteriza las aulas actualmente. Con el avance de la globalización y los movimientos migratorios, los grupos-clase están experimentando una creciente

diversificación, con estudiantes cuya lengua materna difiere del idioma del país al que emigran. Esta diversidad plantea notables dificultades, ya que los alumnos pueden contar con estructuras gramaticales muy dispares en sus lenguas maternas, lo que complica su comprensión y asimilación de las reglas gramaticales del español. En este sentido, investigaciones como la llevada a cabo por Níkleva y García-Viñolo (2023) subrayan la dificultad particular que enfrentan los estudiantes al aprender gramática española como segunda lengua. Según sus hallazgos, la gramática es señalada como la principal dificultad por el 53,03%, seguida por la escritura (16,67%), la pronunciación (2,27%) y la lectura (0,76%). Estos resultados sugieren que la gramática representa un desafío significativo para quienes aprenden español como segunda lengua, especialmente en un entorno educativo formal donde la adaptación y el seguimiento de las clases pueden resultar más complicados para los alumnos inmigrantes debido a las barreras lingüísticas y culturales que enfrentan al intentar integrarse en un nuevo sistema educativo.

Además, también debemos hablar de un problema adicional: la percepción negativa de algunos estudiantes hacia esta parte de la lingüística, considerándola aburrida y poco relevante. Esta concepción de la gramática puede atribuirse, en parte, a la forma en que se ha enseñado históricamente. Los enfoques tradicionales, basados en la memorización de reglas y ejercicios repetitivos, tienden a desmotivar a los estudiantes y a alejarlos del proceso de aprendizaje (Bosque, 2018). A ello debemos añadir la falta de progresión de los contenidos de gramática, lo que puede hacer que dichos alumnos sientan que están estudiando lo mismo año tras año, sin presentar una atención adecuada:

Por otro lado, ciertos contenidos se repiten y detallan de año en año, como la noción de sujeto o las funciones del lenguaje, mientras que otros, más problemáticos, como las clases de palabras invariables, se tratan con rapidez y descuido todos los cursos. Estas repeticiones producen en el estudiante sensación de aburrimiento en la clase de lengua. La conclusión es que la programación de lengua de Primaria y Secundaria debería ser revisada para evitar estas repeticiones y desequilibrios. (España, 2018, p. 6)

Una posible solución sería la implementación de metodologías más interactivas y centradas en el estudiante. En lugar de atender únicamente a la memorización de reglas, los docentes pueden adoptar enfoques basados en la resolución de problemas y en el aprendizaje cooperativo. Además, el uso de tecnologías digitales, como aplicaciones educativas y plataformas de aprendizaje en línea, puede aumentar la participación de los estudiantes, que sentirán el aprendizaje de la gramática más cercano a sus intereses (Amores y De Casas, 2019). En cualquier caso, lo que se ha observado es que durante años las metodologías más tradicionales no han funcionado de manera eficiente en la enseñanza-aprendizaje de la gramática. Para abordar esta problemática, han surgido nuevas corrientes pedagógicas, como la integración de la reflexión metalingüística, un enfoque innovador.

La reflexión metalingüística implica que los alumnos analicen y comprendan las estructuras de la lengua, reflexionando sobre su propio proceso de aprendizaje lingüístico, lo que les permite internalizar las reglas gramaticales de manera más efectiva al comprender el razonamiento que hay detrás de ellas. Al fomentar esta reflexión, los docentes pueden ayudar

a los estudiantes a desarrollar una comprensión más profunda de las reglas gramaticales y a aplicarlas con mayor eficacia (Rodríguez, 2012). Por ejemplo, los lingüistas Camps y Fontich (2021) respaldan un enfoque educativo que promueva la reflexión sobre el lenguaje, capacitando a los estudiantes para entender cómo funcionan las reglas gramaticales y cómo aplicarlas en diferentes contextos comunicativos:

El acceso al conocimiento del funcionamiento de la gramática implícita del hablante debe contar, pues, con la capacidad de tomar la misma lengua como objeto de observación y de análisis, capacidad que se desarrolla desde los inicios del uso de la lengua, pero que no llegaría a los estadios más altos y elaborados sin que actividades específicas de enseñanza lo desencadenaran. Hay usos de la lengua, como por ejemplo los escritos, que la convierten en un objeto que se puede observar fuera de la comunicación, fuera de los hablantes. Los niños y niñas que aprenden a leer y escribir no lo podrían hacer sin hablar de letras, de palabras, de frases, de nombres, de puntos, de comas, etc. Todas las situaciones de enseñanza y aprendizaje de la lengua son o conllevan una gran cantidad de actividad metalingüística y también de uso de términos metalingüísticos. (Camps y Fontich, 2021, pp. 230-231)

Sin embargo, no basta con realizar esta reflexión; el aprendizaje gramatical también debe estar contextualizado. Según Zayas (2012), es fundamental que los estudiantes se enfrenten a situaciones reales de comunicación donde puedan aplicar las reglas gramaticales de manera significativa. Para él, la contextualización facilita tanto la comprensión como la retención de las estructuras gramaticales, ya que permite a los estudiantes relacionarlas con su uso práctico en la comunicación oral y escrita. Además, investigaciones más recientes respaldan esta idea, proporcionando testimonios reales sobre la importancia del aprendizaje contextualizado:

Normalmente, se trabajan los contenidos lingüísticos siguiendo el libro de texto, que suele presentar los contenidos aislados unos de otros. Desde esta perspectiva, el alumno no es capaz de visualizar la verdadera utilidad de aprender gramática, ya que toma cada concepto como algo lejano y desconectado del resto de la lengua. (Gutiérrez et al., 2022, p. 307)

Como hemos observado, en el panorama educativo actual destacan dos tendencias en la enseñanza de la gramática que generan un notable interés: la primera se centra en promover la reflexión de la lengua, mientras que la segunda está en sintonía con su aplicación práctica y comunicativa. Ambas tendencias representan un cambio significativo en la forma en que se aborda la enseñanza de la gramática, alejándose de aquellos métodos tradicionales que han demostrado ser poco efectivos. En su lugar, ofrecen enfoques más dinámicos y centrados en el alumno, que buscan no solo transmitir conocimientos gramaticales, sino también desarrollar habilidades lingüísticas prácticas y funcionales, en consonancia con los preceptos de la LOMLOE (BOE, 2020).

2.1.3. El marco legal en España. La LOMLOE

Los fundamentos legales e institucionales que subrayan la relevancia de la gramática como un elemento fundamental en la enseñanza de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en el sistema educativo español se hallan en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre. Además, los enfoques pedagógicos promovidos por esta legislación están alineados con las nuevas perspectivas gramaticales propuestas por expertos lingüistas y pedagogos, al enfatizar

la necesidad de fomentar la competencia metalingüística de los estudiantes, relacionándola con los usos reales del lenguaje y estimulando la reflexión desde edades tempranas.

Se trata, por tanto, de abordar el aprendizaje de la gramática como un proceso sostenido a lo largo de la etapa, en el que lo relevante no es tanto el aprendizaje de taxonomías, cuanto la reflexión en torno al sistema lingüístico y la formulación inductiva –y, por tanto, provisional– de conclusiones acerca del mismo. (BOE, 2020, p. 121)

La LOMLOE trasciende los contenidos tradicionales, conocidos como “saberes básicos”, para abordar una serie de competencias clave y específicas que los estudiantes deben adquirir y desarrollar. En este contexto, se enfatiza el desarrollo de habilidades y competencias, dando prioridad al desarrollo personal sobre la mera acumulación de conocimientos. Además, es importante mencionar que esta ley elimina la jerarquía entre las competencias, otorgándoles un mismo nivel de relevancia (BOE, 2020).

Por otro lado, también reconoce la importancia de la competencia lingüística como una habilidad fundamental para el desarrollo de los estudiantes. Esta competencia abarca la capacidad de comprender, expresar y analizar textos orales y escritos en diversos contextos. En este sentido, la gramática juega un papel crucial. Por ejemplo, en el nivel de Educación Secundaria Obligatoria, se establecen diez competencias específicas en el ámbito lingüístico, y la gramática se sitúa como la novena de ellas:

9. Movilizar el conocimiento sobre la estructura de la lengua y sus usos y reflexionar de manera progresivamente autónoma sobre las elecciones lingüísticas y discursivas, con la terminología adecuada, para desarrollar la conciencia lingüística, para aumentar el repertorio comunicativo y para mejorar las destrezas tanto de producción oral y escrita como de comprensión e interpretación crítica. (BOE, 2020, p. 121)

Por consiguiente, la LOMLOE aboga por la integración de la enseñanza gramatical en el currículo escolar, no limitándola únicamente a la materia de Lengua Castellana y Literatura, sino incorporándola de manera transversal en todas las áreas de conocimiento. Esto implicaría que los contenidos gramaticales se aborden de manera sistemática y contextualizada en todas las asignaturas, reconociendo su importancia en el desarrollo de habilidades comunicativas.

Además, dicha ley promueve el enfoque utilitario de las diferentes destrezas y habilidades, lo cual se refleja en el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, priorizando el uso efectivo del lenguaje para la comunicación oral y escrita. De esta manera, la enseñanza de la gramática se orientaría hacia la comprensión y la producción de textos significativos para los estudiantes, fomentando un aprendizaje más auténtico y práctico.

En definitiva, la LOMLOE establece que el aprendizaje de la gramática es un proceso continuo a lo largo de la etapa educativa. Más que el mero dominio de términos gramaticales, se enfatiza la reflexión sobre el sistema lingüístico y la formulación de conclusiones al respecto. En este contexto, la metacognición desempeña un papel crucial al promover la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje y comprensión. El objetivo fundamental es fomentar la reflexión metalingüística e interlingüística entre los estudiantes, pues esto les permite reflexionar y discutir sobre el lenguaje de manera que este conocimiento se refleje en

una mejora de sus propias producciones lingüísticas y en una mejor comprensión e interpretación crítica de los textos escritos y hablados (BOE, 2020).

Es precisamente en este marco donde se sitúa nuestro objeto de estudio: el laísmo y el leísmo, aspectos de gran relevancia no solo en el ámbito académico de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, sino también para el desarrollo de la expresión oral y escrita, así como para su comprensión. Esto se encuentra claramente plasmado en el Boletín Oficial de Castilla y León (BOCyL) a lo largo de todos los cursos de Educación Secundaria Obligatoria. Un ejemplo concreto se presenta en el apartado que regula la materia de Lengua Castellana y Literatura del tercer año de la ESO, precisamente el curso en el que se centra la parte empírica de este trabajo. En este documento, encontramos la siguiente directriz: “Distinción entre la forma (categoría gramatical) y la función de las palabras (funciones sintácticas de la oración simple)” (BOCyL, 2022, p. 49239). Es por ello que resulta imperativo abordar de manera precisa el fenómeno gramatical que constituye el foco central de este trabajo.

2.2. Los fenómenos lingüísticos del laísmo y el leísmo

Para comprender la generalizada confusión que se manifiesta en el uso de los pronombres personales átonos entre gran parte de la población española en la actualidad, es esencial adentrarnos en las raíces del idioma, remontándonos al latín, el antecesor histórico del español. El latín, como lengua madre de las lenguas romances, incluido el español, sentó las bases para la evolución gramatical y lingüística que luego daría lugar a las estructuras que conocemos en el presente.

En latín se mantenía una clara distinción entre los pronombres átonos en sus formas de acusativo y dativo, distinción que se trasladó al romance. De esta manera, el nominativo de los demostrativos latinos *ille, illa, illud* nos ha dejado las formas tónicas *él, ella, ello*; mientras que de su acusativo *illum, illam, illud* descienden las formas átonas *lo, la, lo*; y del dativo *illi*, el pronombre *le* (Fernández-Ordóñez, 1999). Sin embargo, esta distinción se fue desvaneciendo en ciertas regiones de la Península Ibérica, de forma que cuando los pronombres átonos del acusativo (*lo, la, los, las*) empezaron a confundirse con los del dativo (*le, les*), surgieron los fenómenos conocidos como leísmo y laísmo: se incurre en leísmo cuando se emplean las formas del dativo para el acusativo, mientras que se produce laísmo cuando se utilizan las formas del acusativo para el dativo en su forma femenina (NGLE: *Manual*, 2010).

A lo largo de la historia, el laísmo y el leísmo (así como el loísmo, aunque nuestro trabajo no se centre en este aspecto) han sido objeto de intensos debates en el ámbito de la lingüística hispánica. Este escenario ha propiciado la aparición de diversas teorías que buscan explicar el origen y la evolución de la confusión en el uso de estos pronombres. Entre las principales teorías propuestas se encuentran la hipótesis tradicional, la dialectológica y la comunicativa o semántico-pragmática, según señala Gómez (2013).

La hipótesis tradicional sugiere que la evolución del sistema pronominal español, así como la propagación del leísmo, se vieron influenciadas por la distinción de género gramatical, la animación de los referentes y la apócope en los pronombres átonos. La distinción de género implicó la introducción de marcas flexivas específicas (“-e” para masculino, “-a” para femenino y “-o” para neutro) en los pronombres de tercera persona, influenciada por la convergencia fonética de formas latinas. La animación de los referentes llevó a la extensión de *le* a referentes animados y la retención de *lo* y *la* para inanimados, especialmente en objetos directos de ciertos verbos. La apócope en los pronombres átonos, aunque se consideró inicialmente como una causa del leísmo, fue refutada debido a la restitución de la vocal tanto en “-e” como en “-o”.

Por otro lado, la hipótesis dialectológica sugiere que el laísmo y el leísmo podrían ser resultado del contacto entre diferentes variantes del español y otras lenguas. Por ejemplo, en áreas bilingües vasco-romances, la influencia vasca llevó a la adopción de *le* en referencia a entidades animadas. Los sistemas transicionales, por su parte, reflejan la evolución del leísmo, desde su penetración en entidades animadas (por ejemplo: “¿Al perro le ves todos los días?”) hasta la pérdida completa del caso. Tras ello, la expansión del leísmo y la pérdida del caso en otras regiones fue posterior.

Finalmente, la hipótesis comunicativa o semántico-pragmática examina cómo los factores semánticos y pragmáticos influyen en el uso de pronombres en el sistema pronominal. Según esta teoría, los cambios en el uso de los pronombres están vinculados a la comunicación del significado del caso, donde el sujeto se considera el participante más activo en un evento, seguido por el objeto indirecto y luego el objeto directo. En estructuras con tres participantes, la distribución de estas funciones es clara, pero en construcciones de dos participantes, la elección entre los pronombres *le* y *la* o *lo* depende de la oposición semántica entre los participantes, favoreciendo el uso de *le* para personas debido a su mayor actividad inherente. La actividad del sujeto y su rasgo semántico de animación también influyen en la elección entre *la* o *lo* y *le*. Factores históricos como la transitividad del evento, la dinamicidad, telicidad, perfectividad, puntualidad, realidad del evento y la individuación del objeto, también son relevantes. Sin embargo, esta hipótesis presenta desafíos, como la limitada disponibilidad de *le* y *la* o *lo* en el sistema pronominal de la mayoría de los hablantes, que generalmente eligen uno u otro según la norma regional o el nivel de lengua.

Más allá de las causas e interpretaciones posibles, se observa la existencia de diferentes sistemas en el español: el etimológico, el referencial y el de compromiso. Por lo tanto, resulta crucial en este trabajo examinar minuciosamente cada uno de estos sistemas, tomando como referencia la investigación llevada a cabo por Fernández-Ordóñez (1994).

El sistema etimológico se basa en la historia evolutiva de los pronombres y busca mantener la coherencia con las formas originales del latín. En este sistema, se prefiere utilizar *le* para el dativo, mientras que se usa *la* y *lo* para el acusativo, siguiendo la correspondencia con los

pronombres latinos. Por ejemplo, se diría “le di eso” para expresar la acción de dar algo a alguien.

Por otro lado, está el sistema referencial, que se centra en la relación entre estos pronombres y la continuidad o discontinuidad de los referentes en el discurso. En este sistema, la elección de pronombres como *le*, *la* y *lo* se determina principalmente por consideraciones relacionadas con el género y la categorización sintáctica del referente, así como si es continuo o discontinuo en el contexto. Por ejemplo, se puede elegir *le* para referirse a entidades contables o discontinuas, y *lo* para referirse a entidades no contables o continuas. Este enfoque también tiene en cuenta aspectos sociolingüísticos y regionales del español, ya que el uso de pronombres puede variar según el contexto cultural y geográfico.

Además, se ha propuesto un sistema de compromiso que busca encontrar un equilibrio entre las formas etimológicas y las referenciales. En el sistema etimológico, el pronombre *le* en dativo se usa principalmente para referirse a antecedentes animados, mientras que *lo* en acusativo se utiliza para referirse a antecedentes inanimados y no femeninos. Por otro lado, en el sistema referencial, *le* con referente discontinuo se emplea exclusivamente para referirse a antecedentes animados, siempre y cuando sean masculinos, mientras que *lo* con referente continuo se utiliza únicamente para referirse a antecedentes inanimados. La interpretación coincidente de *le* para lo animado y de *lo* para lo inanimado se vio reforzada por las restricciones impuestas por cada sistema en cuanto a la interpretación del género correspondiente a cada pronombre. En este sistema de compromiso, se pueden observar variaciones en el uso de *le* y *lo* dependiendo del contexto lingüístico y social. Por ejemplo, en situaciones más formales se podría mantener la distinción entre *le* y *lo*, mientras que en contextos más coloquiales o informales se podría utilizar una forma única para ambos casos. Además, se asume que lo que sucede con el pronombre *lo* se extendería también al pronombre *la* en femenino.

Estos sistemas, aunque diferentes, no son necesariamente excluyentes y pueden coexistir, es decir, los patrones de laísmo, leísmo y loísmo pueden variar significativamente según la región y el contexto sociolingüístico. Por ejemplo, en ciertas áreas de España, el laísmo puede ser aceptado como una variante dialectal y no necesariamente percibido como incorrecto, mientras que en otras regiones se considera un error. Del mismo modo, la frecuencia del leísmo puede variar en diferentes áreas de América Latina, con algunas regiones donde existe una mayor tendencia hacia este fenómeno que en otras (Gómez, 2013). Estas variaciones regionales reflejan la diversidad lingüística y cultural dentro del mundo hispanohablante (Fernández-Ordóñez, 1994).

Por otra parte, es esencial señalar que, excepto el leísmo referido a persona masculina singular, aceptado por la Academia (RAE, s.f.), tanto el laísmo como el leísmo son fenómenos lingüísticos que carecen de prestigio en el español estándar: aunque están ampliamente extendidos en algunos dialectos y hablas regionales, como hemos observado, se consideran desviaciones del estándar normativo (Llorente, 1999). Es por ello que estos fenómenos han

sido objeto de análisis y atención en la enseñanza y el estudio del español a lo largo de diversas épocas, como demuestran los trabajos de Martínez (1984), Sánchez-Iglesias (2014), y García y Andújar-Molina (2022), entre otros investigadores.

2.2.1. El impacto del laísmo y el leísmo en el emisor

El uso incorrecto de pronombres personales átonos, como el laísmo y el leísmo, no solo afecta a la percepción del emisor, sino que también influye en la comprensión del mensaje por parte del receptor. Estos errores gramaticales pueden tener repercusiones significativas en diversos ámbitos de la comunicación, especialmente en entornos formales donde se valora la precisión lingüística.

En primer lugar, la competencia lingüística de un individuo se considera un reflejo de su nivel educativo, cultural y social. Los errores gramaticales, como el laísmo y el leísmo, pueden desencadenar percepciones desfavorables sobre la preparación y la cultura del hablante, especialmente en contextos más formales. Investigaciones realizadas por Amorós-Negre y Quesada (2019) resaltan cómo estos errores influyen en la imagen que el hablante proyecta sobre sí mismo, teniendo un impacto directo en su reputación y credibilidad. Por ejemplo, podemos ver estudios que evidencian cómo errores gramaticales, como el laísmo y el leísmo, pueden ser interpretados como indicadores de un bajo nivel educativo y cultural, y cómo estas percepciones pueden influir en la manera en que una persona es valorada y tratada en diferentes contextos sociales:

Volvemos al tema de los barrios: a la pregunta "¿Notas diferencias en el habla de la gente según el barrio donde vive?", una mitad de los encuestados respondió con "sí" y la otra con "no". Es interesante que los encuestados que habían contestado "sí", caracterizaron estas diferencias lingüísticas entre barrios por valoraciones socioeconómicas y normativo-estéticas y no por rasgos lingüísticos. Aquí, algunas de las respuestas para ilustrarlo: "los barrios obreros tienen una manera más relajada de hablar, y eso los aleja del castellano estándar", "diferencia en la forma de expresarse más que diferencias de habla, y en los barrios de mayor renta per cápita se tiende a acortar menos las terminaciones y a no ser laísta/leísta", "la gente de barrios como Salamanca es más fina" o -aún más explícito "creo que las diferencias tienen más que ver con el nivel cultural de las personas, que de barrios específicos de Madrid". (Teixeira, 2022).

Estos fenómenos no solo se limitan a un error gramatical, sino que también reflejan la adherencia o la falta de adherencia a las normas lingüísticas establecidas. Es por ello que, según observamos, aquellos que cometen estos errores pueden ser percibidos como menos educados o menos cultos, lo que afecta a su imagen personal y profesional. Además, la corrección de estos errores puede requerir un esfuerzo consciente por parte del hablante, lo que puede sugerir una falta de atención o cuidado en su expresión lingüística.

Por otro lado, la confusión generada por el laísmo y el leísmo puede obstaculizar, en ocasiones, la comprensión del mensaje por parte del receptor. Estos errores gramaticales pueden conducir a malinterpretaciones o a una percepción incorrecta del contenido comunicativo. La falta de claridad en la comunicación puede afectar negativamente la efectividad del intercambio de ideas entre los interlocutores, lo que puede resultar en la

pérdida de tiempo, entre otra serie de consideraciones. Por ejemplo, si un hablante realiza una hipercorrección pensando que evita un laísmo y dice “les quiero muchísimo” refiriéndose a un referente femenino plural, es posible que el receptor del mensaje, si carece del contexto necesario, no comprenda a quiénes se está refiriendo.

Por otro lado, cuando un mensaje presenta errores gramaticales, el receptor puede desviarse al tratar de interpretar o rectificar dichos errores. Esta situación puede menoscabar su capacidad para procesar el mensaje y someterlo a un análisis crítico, pues en lugar de enfocarse en el contenido esencial del mensaje, la atención se ve desviada hacia la corrección gramatical, lo que potencialmente restringe una comprensión profunda del mismo. Este fenómeno adquiere particular relevancia en contextos comunicativos como la publicidad, donde las estrategias se orientan hacia la captación inmediata y efectiva de la atención del público, frecuentemente mediante recursos visuales o consignas llamativas. En tal contexto, la inclusión deliberada de errores gramaticales puede tener como propósito generar impacto o suscitar una reacción emocional en el receptor, en lugar de incentivar una reflexión profunda sobre el mensaje (De Santiago, 2022).

Además, esto nos conectaría con todo lo anterior, pues un hablante podría llevar a cabo una hipercorrección en fenómenos de laísmo o leísmo por varias razones. Una de ellas es la preocupación por hablar correctamente según las normas gramaticales prescritas. Cuando un hablante es consciente de que está utilizando incorrectamente los pronombres, puede intentar corregirse exageradamente para evitar el error. Asimismo, la presión social o el deseo de demostrar un alto nivel de competencia lingüística también influyen en la realización de hipercorrecciones. Los hablantes pueden sentir la necesidad de demostrar su dominio del idioma, especialmente en contextos formales o educativos y, por lo tanto, intentan corregir cualquier desviación de las normas percibidas como correctas. Así lo vemos en el siguiente estudio acerca del uso de *cantara* o *cantase*:

Este fenómeno consiste en el "hecho de que los hablantes de clase media baja superan al grupo de mayor estatus en su tendencia a usar las formas consideradas como correctas y adecuadas a los estilos formales" (Labov 1983: 171). Con esta definición, se amplía el uso tradicional del término hipercorrección entendido como la aplicación incorrecta de una regla a casos en donde esta no aplica. Este fenómeno encuentra su causa en las presiones desde arriba, es decir, en la influencia que ejercen las clases de mayor estatus social para difundir pautas lingüísticas consideradas de mayor prestigio. Según Labov, como se explicó en apartados anteriores sobre el estudio de los almacenes de Nueva York, la hipercorrección juega un rol importante en la estratificación lingüística de la sociedad, ya que los hablantes de la clase social media baja imitan los usos de las clases más altas en la búsqueda de ser evaluados positivamente (1983: 168). Es aquel grupo el que sería más sensible a las presiones sociales, según el autor. (Samamé, 2018, p. 35)

De esta manera, la materia de la Lengua Castellana y Literatura se erige como el escenario idóneo para examinar estos fenómenos lingüísticos, brindando a los estudiantes las herramientas necesarias para reconocer, comprender y aplicar las normativas gramaticales pertinentes.

2.2.2. Repercusión del laísmo y el leísmo en la materia de Lengua

La influencia del laísmo y el leísmo en el ámbito de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura es de suma relevancia, particularmente en lo concerniente al dominio de los pronombres personales átonos.

Por un lado, como ya habíamos mencionado, la competencia comunicativa. Esta adquiere mayor relevancia al ser reconocida como un pilar fundamental en la enseñanza del lenguaje, conforme lo establece el BOCyL:

La competencia en comunicación lingüística es el primer objetivo en la materia Lengua Castellana y Literatura, y para ello se reflexiona sobre el funcionamiento de la lengua y su aplicación práctica de forma adecuada, coherente y cohesionada en los diferentes géneros discursivos, así como en los usos de la oralidad, de la signación y la escritura para pensar y para aprender. Esta competencia posibilita apreciar la dimensión estética del lenguaje y disfrutar de la cultura literaria. (BOCyL, 2022, p. 49212)

Por otro lado, el análisis sintáctico, esencial en el programa de Lengua Castellana y Literatura (BOCyL, 2022), demanda una comprensión precisa de la función de los pronombres personales átonos dentro de las estructuras oracionales. El laísmo y el leísmo representan fenómenos lingüísticos que impactan en la correcta identificación de complementos directo e indirecto en español. Es por ello que alumnos que muestran tendencias laístas o leístas pueden experimentar dificultades para identificar y diferenciar las funciones sintácticas, lo que afecta negativamente a su competencia gramatical. Por ejemplo, un alumno que incurre en leísmo al referirse a un complemento directo masculino inanimado podría enfrentarse a problemas para reconocer su función sintáctica en una oración, al no ser capaz de pronominalizar correctamente la frase. Además, esto podría conllevar a una falta de reflexión adecuada sobre los usos gramaticales, contraviniendo los preceptos establecidos en la LOMLOE:

El cuarto bloque, “Reflexión sobre la lengua”, se asienta en la construcción guiada de conclusiones sobre el sistema lingüístico a partir de la formulación de hipótesis, búsqueda de contraejemplos, establecimiento de generalizaciones y contraste entre lenguas, usando para ello el metalenguaje específico. La mirada a la lengua como sistema no ha de ser, por tanto, un conocimiento dado sino un saber en construcción. (BOCyL, 2022, p. 49214)

A esto se suma la importancia de la evaluación estandarizada para el acceso a la Universidad (conocida como EBAU). En estas pruebas, la competencia en gramática, que abarca tanto la sintaxis como la morfología, junto con el manejo preciso de los pronombres átonos, son aspectos adicionales que se valoran para lograr una calificación satisfactoria. Aunque su peso no sea tan determinante como el de la sección de comentario de texto, donde también se requiere un buen dominio gramatical, es fundamental entender que esto afectará directamente el rendimiento académico futuro: como es bien sabido, los grados universitarios exigen alcanzar ciertas calificaciones para acceder a ellos.

En cualquier caso, es importante tener en cuenta que la EBAU continúa siguiendo los principios de la gramática más tradicional, lo que significa que no fomenta una reflexión profunda sobre el lenguaje ni cumple plenamente con los objetivos establecidos por la nueva ley educativa, como pone de manifiesto Martín (2022) en su estudio:

La diferencia de puntuación entre Comunidades no es significativa: en Castilla y León el comentario vale 4 puntos vs. la prueba de sintaxis (2) y de morfología (1); en Madrid, comentario (4,5) vs. sintaxis (1,5) y morfología (1); y en Andalucía, el comentario (3) + elaboración de un texto breve (2) vs. sintaxis (1,5) y morfología (1). Sin embargo, ese punto común de valoración de la prueba de morfología sí conlleva diferencias: en Castilla y León piden segmentar, describir constituyentes y clasificar las palabras por su estructura interna y categoría gramatical de dos palabras entre cuatro dadas; en Madrid, solicitan en una opción los mismos datos solo en una palabra, y en la otra opción, la pregunta es de caracterización léxica, no morfológica; en Andalucía, en una opción se pregunta solamente por cómo están formadas dos palabras, y en la otra por el significado de dos expresiones. La manera de tratar la morfología en los tres casos es totalmente tradicional y acorde con el estudio reflejado en las actividades de los libros de texto, sin embargo, en la prueba de Castilla y León la morfología tiene más peso por los datos que se piden en la descripción de las palabras y por su prevalencia en las dos opciones de examen. Aparentemente, los exámenes de las otras dos Comunidades resultan más simples en esta prueba (especialmente la andaluza) pero, en cualquier caso, en ninguna de ellas hay un enfoque comunicativo del conocimiento morfológico (ni sintáctico). (p 119)

En cualquier caso, toda modificación o ajuste en la legislación educativa que influya en la forma en que se enseña (en este caso, gramática) debería reflejarse de manera coherente en el diseño y desarrollo de la EBAU. Esta sincronización es esencial para garantizar que lo que se evalúa esté alineado con lo que se enseña, y es crucial que se lleve a cabo en un corto plazo para evitar cualquier discrepancia entre el contenido enseñado y el evaluado en el examen.

Por otro lado, también es importante destacar que, aunque la gramática puede parecer tener un peso relativamente modesto en la calificación final del examen (3 puntos en Castilla y León), su importancia se ve ampliada cuando se considera el panorama completo de la evaluación. Por ejemplo, en el comentario de texto y en la sección dedicada a la literatura se espera que los estudiantes demuestren su habilidad para redactar, lo que requiere un dominio sólido tanto de la forma como del contenido, incluyendo en ello los diferentes aspectos gramaticales. Por otro lado, y a pesar de que la expresión escrita no sea el único foco de los exámenes de la EBAU, es crucial reconocer que esta habilidad se evalúa de manera transversal en todas las pruebas. Esto implica que el dominio de la gramática sigue siendo fundamental para el éxito en la comunicación escrita, así como en otros aspectos del examen que demandan una comprensión profunda de la lengua.

Una vez repasado el papel de la gramática a lo largo de los años y su evolución, así como el estudio de los fenómenos del laísmo y el leísmo, resulta crucial detallar la metodología de nuestro estudio.

3. Metodología

3.1. Población y muestra

En este estudio, la población estuvo constituida por estudiantes de tercero de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) pertenecientes a un colegio específico ubicado en la provincia

de Salamanca. En este contexto, se optó por trabajar con dos grupos de este nivel educativo, 3ºA y 3ºB, de manera que los participantes en la investigación fueron un total de 49 alumnos entre ambos grupos. La elección de este segmento estudiantil se basó en consideraciones tanto pedagógicas como logísticas que respaldaban la pertinencia de su inclusión en el estudio.

Una de las principales razones que fundamentaron la selección de estudiantes de tercero de la ESO fue el lugar que ocupan los fenómenos lingüísticos del laísmo y del leísmo en el plan de estudios de este nivel educativo, tal y como lo respaldan varios libros de texto de dicho nivel (*Lengua Castellana y Literatura 3ºESO. Libro del estudiante. GeniOX, 2022* o *Lengua Castellana y Literatura. 3 Secundaria. Revuela, 2022*, entre otros). En este sentido, este curso se revela como un momento crítico en la formación lingüística de los alumnos, ya que es aquí donde se abordan específicamente los fenómenos lingüísticos objeto de estudio en esta investigación. Se consideró, además, que los alumnos ya habían adquirido conocimientos previos sobre los complementos directo e indirecto durante los años anteriores, lo cual les proporcionaba una base sólida para comprender los conceptos relacionados con el laísmo y el leísmo.

La decisión de trabajar con dos grupos de estudiantes de tercero de la ESO, en lugar de optar por un solo grupo, se fundamentó en la necesidad de obtener una muestra más representativa y diversa para los propósitos del estudio cuasiexperimental. Esta decisión permitió aumentar el tamaño de la muestra y, por ende, obtener una mayor validez de los resultados obtenidos. Además, al trabajar con dos grupos diferentes, se buscó minimizar cualquier posible sesgo o influencia específica de un grupo en particular, asegurando así una mayor eficacia de los hallazgos de la investigación.

Por otro lado, el proceso de obtención del consentimiento informado para el tratamiento de datos anónimos de los alumnos se llevó a cabo con la participación activa de la profesora de Lengua Castellana y Literatura de ambos grupos participantes en el estudio. Esta cooperación resultó ser un elemento crucial en el marco ético y de privacidad que rodeó la investigación, asegurando la integridad y el respeto hacia los participantes. Gracias a esta colaboración, se garantizó el adecuado seguimiento del protocolo ético establecido para la investigación, protegiendo así los derechos y la privacidad de los participantes en todo momento. Además, la presencia activa de la profesora durante todo el proceso permitió garantizar que los estudiantes comprendieran plenamente la naturaleza y los objetivos del estudio, así como los beneficios asociados con su participación.

3.2. Diseño de la investigación

En primer lugar, el presente estudio se desarrolló en la provincia de Salamanca, de manera que se tuvo en cuenta la existencia de dos sistemas pronominales: el referencial y el etimológico (Fernández Ordóñez, 1994). Además, es pertinente mencionar que en investigaciones anteriores (García, s.f.) enfocadas en el uso de los fenómenos de laísmo, leísmo y loísmo en dos localidades, una de ellas Tarazona de Guareña en Salamanca, se

identificó una predominancia del sistema referencial en el empleo de pronombres personales átonos, independientemente de su función sintáctica, donde destacó especialmente el laísmo. También se observó en dicho estudio la alta presencia del leísmo de cosa, lo que sugirió que la distinción entre ser animado e inanimado no era válida, pues se produjo un elevado índice de leísmo para lo inanimado. En relación con la variable de edad, se observó que el laísmo fue el fenómeno predominante, especialmente entre la generación de mayor edad en comparación con los jóvenes. El leísmo fue el segundo rasgo más destacado, con una distribución similar entre los grupos de edad, mientras que el loísmo fue menos común, especialmente entre los mayores.

Por ende, en este trabajo se decidió dar prioridad al análisis del sistema etimológico como el estándar gramaticalmente aceptado para el uso de los pronombres, conforme a los criterios establecidos por la gramática del español, y se estableció una correlación entre este sistema y el enfoque referencial, con el fin de examinar los criterios que guiaron la utilización de los pronombres personales átonos. Esta evaluación abarcó consideraciones sobre el género del referente y su clasificación sintáctica, ya fuera continua o discontinua (Fernández-Ordóñez, 1994). El análisis no contempló el uso del sistema de compromiso, debido a que este estudio se enfocó exclusivamente en el ámbito formal-educativo, y explorar dicho aspecto no hubiera sido relevante.

Por otra parte, este estudio adoptó un enfoque mixto de investigación, combinando métodos cuantitativos y cualitativos (Huamán et al., 2022) para abordar exhaustivamente la problemática de la enseñanza de la gramática, específicamente enfocada en los fenómenos del laísmo y el leísmo, en el contexto de la provincia de Salamanca.

Para lograr este propósito, se aplicó un diseño cuasiexperimental (Zurita et al., 2018), que incluyó la administración de dos cuestionarios: uno inicial (pretest) y otro posterior (postest) tras una intervención pedagógica. El pretest sirvió como referencia para comparar los resultados obtenidos después de la intervención, permitiendo evaluar el impacto de esta en las variables estudiadas. La comparación entre los resultados del pretest y el postest posibilitó la observación del efecto de la intervención pedagógica en las variables dependientes.

En cuanto al instrumento utilizado, el cuestionario se destacó como una herramienta de investigación fundamental en este contexto, al permitir la obtención sistemática y ordenada de datos sobre la población estudiantil y los fenómenos lingüísticos analizados. Su versatilidad radicó en la capacidad para recopilar información tanto cuantitativa como cualitativa, facilitando un análisis comprensivo y holístico de la temática abordada (Huamán et al., 2022).

Ambos cuestionarios, pretest y postest, se diseñaron con una estructura idéntica dividida en dos secciones o partes. La primera requería que los estudiantes escribieran el pronombre correcto en cada una de las frases proporcionadas, mientras que la segunda consistía en la selección del pronombre correcto entre varias opciones propuestas. Además, el postest incorporó siete preguntas adicionales utilizando la escala Likert, permitiendo a los participantes expresar sus ideas de manera más libre y facilitando la identificación de sus

percepciones individuales, opiniones y experiencias en relación con los fenómenos lingüísticos estudiados (Torres et al., 2019).

3.3. Diseño de los instrumentos

Los instrumentos de recolección de datos representan una parte esencial en esta investigación, ya que constituyen los medios mediante los cuales hemos obtenido la información necesaria para abordar las preguntas de investigación y determinar el cumplimiento de los objetivos planteados.

En primer lugar, la decisión de dividir los cuestionarios en dos partes responde a la categorización de los verbos en dos grandes grupos. La primera parte del cuestionario incluye verbos que no deberían presentar problemas para las personas que no incurren en laísmo o leísmo. En cambio, la segunda parte contiene verbos que presentan dificultades para toda la población, incluso para aquellos que no manifiestan laísmo o leísmo. Además, ambos cuestionarios contienen los mismos verbos, pero utilizando ejemplos diferentes. Esta estrategia se diseñó para evitar que los alumnos memorizaran las frases y respondieran al posttest, pues la intención era llevar a cabo una intervención pedagógica antes del segundo cuestionario empleando ejemplos del primero.

La selección de los verbos utilizados en la primera parte de ambos cuestionarios incluyó un total de doce, cuya elección se fundamentó en la investigación previa antes mencionada (García, s.f.). El presente estudio identificó verbos de esa investigación que generaron dificultades en hablantes con tendencias laístas y leístas y, posteriormente, se contrastaron con referencias autorizadas como el *Diccionario Panhispánico de Dudas (DPD)*, el *Diccionario de la Lengua Española (DLE)* y el manual de Gómez (2011), por lo que estos verbos no deberían presentar problemas para aquellas personas no sensibles a los fenómenos lingüísticos mencionados.

Este enfoque fue crucial, ya que al buscar estudios o trabajos previos que abordaran los verbos objeto de nuestro estudio, se encontró una carencia de publicaciones recientes en nuestra área geográfica. Sin embargo, se descubrió un estudio del año 2006 (Paredes, 2006) sobre la lengua hablada en el barrio de Salamanca, en Madrid, donde se evidenciaban correspondencias entre algunos de los verbos analizados en dicho estudio y los seleccionados para nuestra investigación sobre laísmo y leísmo. Según Paredes (2006), se consideraron verbos de pensamiento, percepción, lengua, deseo y otros.

Además, para esta sección inicial se tuvo en cuenta la investigación previa que destacaba discrepancias en el referente o antecedente al que se refería el pronombre personal átono con algunos verbos (García, s.f.). Como resultado, dos de los verbos seleccionados se repitieron en dos frases diferentes. Esto nos llevó a tener un total de 14 frases en la primera parte de ambos cuestionarios.

Por otro lado, en esta primera parte, se crearon ejemplos que ilustraran una mayor diversidad de construcciones sintácticas, donde los verbos podrían estar acompañados por un

sintagma o una oración completiva. Esta elección se basó en la premisa de que la complejidad en la selección correcta del pronombre aumenta cuando este sustituye a una oración completiva en lugar de a un sintagma. Los hablantes suelen identificar claramente las funciones del sintagma, mientras que la identificación de las funciones gramaticales se complica cuando se trata de un grupo sintáctico formado por una oración que carece de género y número. Las oraciones completivas se observarán, más adelante, en las frases cuyos verbos son *gustar*, *comprar* y *adoptar* (11, 12, 13 y 14 de ambos cuestionarios).

A continuación, se presenta una tabla que muestra los verbos seleccionados y las posibles dificultades específicas que podrían encontrar los hablantes con cada uno de ellos.

| Tabla 1. Verbos que no presentan fluctuación | | |
|--|--|---|
| Verbos | Justificación | Posibles dificultades |
| <i>Contestar</i> | Cuando se responde a lo que alguien dice o pregunta, se utiliza de forma transitiva. En esta estructura, la respuesta se expresa mediante un CD y la persona a quien va dirigida mediante un CI. | Si no se distingue adecuadamente entre la función sintáctica y la elección del pronombre, basándose en el género del referente y si este es una persona o una cosa, se podría incurrir en laísmo. |
| <i>Dar</i> | Cuando significa que se entrega algo a alguien, la persona a la que se le entrega algo va con CI. | Si no se distingue adecuadamente entre la función sintáctica y la elección del pronombre, basándose en el género del referente y si este es una persona o una cosa, se podría incurrir en laísmo. |
| <i>Decir</i> | Exige un CI que exprese la persona a la que se comunica lo dicho, el cual se expresa mediante el pronombre átono <i>le(s)</i> . | Si no se distingue adecuadamente entre la función sintáctica y la elección del pronombre, basándose en el género del referente y si este es una persona o una cosa, se podría incurrir en laísmo. |
| <i>Hablar</i> | Es intransitivo, por lo que la persona a quien se dirige el mensaje se expresa mediante un CI. | Si no se distingue adecuadamente entre la función sintáctica y la elección del pronombre, basándose en el género del referente y si este es una persona o una cosa, se podría incurrir en laísmo. |
| <i>Pedir</i> | Se expresa mediante un CI la persona a la que se le realiza la solicitud, mientras que el objeto que se pide se explica mediante un CD. | Si no se distingue adecuadamente entre la función sintáctica y la elección del pronombre, basándose en el género del referente y si este es una persona o una cosa, se podría incurrir en laísmo. |

Tabla 1. Verbos que no presentan fluctuación

| | | |
|------------------|---|---|
| <i>Preguntar</i> | Lleva un CD cuando se trata de la duda o el asunto sobre el que se pregunta. La persona a la que se pregunta se expresa con un CI. | Si no se distingue adecuadamente entre la función sintáctica y la elección del pronombre, basándose en el género del referente y si este es una persona o una cosa, se podría incurrir en laísmo. |
| <i>Matar</i> | Actúa como transitivo cuando se trata de quitar o quitarse la vida. | Si no se distingue correctamente entre la función sintáctica y la elección del pronombre, teniendo en cuenta el género del referente y si este es una persona o una cosa, se podría caer en el error del laísmo. |
| <i>Querer</i> | Se presenta como transitivo en todas sus acepciones, lo que implica que se construye con un CD. | Si no se distingue correctamente entre la función sintáctica y la elección del pronombre, teniendo en cuenta el género del referente y si este es una persona o una cosa, se podría caer en el error del laísmo. |
| <i>Saludar</i> | Se utiliza como transitivo, por lo que se construye con un CD de persona. | Si no se distingue correctamente entre la función sintáctica y la elección del pronombre, teniendo en cuenta el género del referente y si este es una persona o una cosa, se podría caer en laísmo. |
| <i>Gustar</i> | Implica que la persona que experimenta esos sentimientos se expresa mediante un CI. | Si no se distingue adecuadamente entre la función sintáctica y la elección del pronombre, basándose en el género del referente y si este es una persona o una cosa, se podría incurrir en laísmo. |
| <i>Comprar</i> | Es transitivo, excepto cuando se utiliza en el sentido de “realizar una compra, especialmente si se hace de forma habitual”, momento en el cual se convierte en intransitivo. | Por un lado, si no se distingue adecuadamente entre la función sintáctica y la elección del pronombre, basándose en el género del referente y si este es una persona o una cosa, se podría incurrir en laísmo, pero también en laísmo por lo mismo. |

Tabla 1. Verbos que no presentan fluctuación

| | | |
|----------------|--|--|
| <i>Adoptar</i> | Con la idea de recibir como hijo a alguien que naturalmente no lo es, se construye con CD de persona precedido por la preposición <i>a</i> . | Si no se distingue correctamente entre la función sintáctica y la elección del pronombre, teniendo en cuenta el género del referente y si este es una persona o una cosa, se podría caer en el error del leísmo. |
|----------------|--|--|

Tras la primera parte del cuestionario, la segunda se centró en trece verbos que generaban dificultades tanto en hablantes con tendencia al laísmo y al leísmo como en aquellos sin tales características lingüísticas. Esta selección se justificó por las complejidades gramaticales de estos verbos, que admiten distintos pronombres átonos de persona según su estructura sintáctica. En esta sección no se consideraron las diferencias que podrían surgir entre un sintagma y una oración completiva, ya que los verbos en sí mismos generaban desafíos, por lo que ninguno se repitió. Como resultado, se diseñaron 13 frases en esta segunda parte para ambos cuestionarios.

Para la selección de dichos verbos, inicialmente nos guiamos por la categorización de Gómez (2011), que identifica tipos de construcciones problemáticas y algunos verbos relacionados. Sin embargo, para la selección definitiva, contrastamos esta lista con el *Diccionario Panhispánico de Dudas (DPD)*, el cual ofrece una guía valiosa en la entrada “Uso de los pronombres «lo(s)», «la(s)», «le(s)». Leísmo, laísmo, loísmo” (RAE, s.f.). El *DPD* señala que ciertos verbos, como *avisar, ayudar, curar, disparar, escribir, llamar, molestar, obedecer, pegar y saludar*, plantean desafíos en la selección de pronombres átonos de tercera persona. Además, también se recurrió a la *Nueva Gramática de la Lengua Española: Manual (NGLE: Manual)*, en su sección sobre “Leísmo, laísmo y loísmo” (pp. 315-321), la cual resalta la alternancia entre el dativo y el acusativo en ciertos verbos, lo que genera confusión en la distinción entre el complemento directo y el indirecto.

Esto nos permitió observar no solo la presencia de laísmo y leísmo, sino también la capacidad de los estudiantes para desarrollar habilidades de metacognición al analizar ciertas construcciones sintácticas y elegir el pronombre correcto. De esta manera, se añadió una capa adicional de complejidad en la elección de los pronombres personales átonos, afectando la habilidad de los alumnos para discernir entre el complemento directo y el complemento indirecto en contextos verbales complejos.

Al igual que con los verbos discutidos anteriormente, no encontramos fuentes recientes y relevantes en nuestro campo de estudio que trataran estos verbos en particular. Sin embargo, un estudio realizado por la Universidad de Cantabria en 2023 (De la Fuente, 2023) se centró en varios de los verbos problemáticos que estábamos investigando. Este estudio menciona verbos que suelen plantear problemas en la elección de clíticos (pronombres personales

átonos) de tercera persona, como los verbos de afección psíquica, los verbos de influencia, los verbos *hacer* y *dejar* cuando significan *obligar* y *permitir* respectivamente, y los verbos que pueden construirse con complemento directo de cosa y complemento indirecto de persona, entre otros.

A continuación, se presenta una tabla que muestra los verbos seleccionados y las posibles dificultades específicas que podrían encontrar los hablantes con cada uno de ellos.

| Tabla 2. Verbos que presentan problemas | | |
|---|--|--|
| Verbos | Justificación | Posibles dificultades |
| <i>Molestar</i> | Es un verbo de afección psíquica, por lo que dependiendo de muchos factores puede que el CD de persona se interprete como directo o como indirecto. Si el sujeto no puede ser concebido como agente directo de la acción, entonces el complemento se considera CI. | Si no se distingue adecuadamente entre la función sintáctica y la elección del pronombre, basándose en el género del referente y si este es una persona o una cosa, se podría incurrir en laísmo. |
| <i>Perdonar</i> | Se presenta como transitivo en todas sus acepciones, pero es un verbo que se construye con CD o con CI de seres animados en función de la ausencia o presencia de un CD de cosa. Observaremos si se produce laísmo habiendo un CD de cosa. | Si no se distingue adecuadamente entre la función sintáctica y la elección del pronombre, basándose en el género del referente y si este es una persona o una cosa, se podría incurrir en laísmo. |
| <i>Arañar</i> | Puede llevar un complemento con la preposición <i>en</i> que indica la parte arañada cuando el CD es de persona. | Si no se distingue correctamente entre la función sintáctica y la elección del pronombre, teniendo en cuenta el género del referente y si este es una persona o una cosa, se podría caer en el error del laísmo. |
| <i>Obligar</i> | Como otros verbos que son de influencia, se construye con un CD de persona y otro complemento introducido por la preposición <i>a</i> que indicaría la obligación. | Si no se distingue correctamente entre la función sintáctica y la elección del pronombre, teniendo en cuenta el género del referente y si este es una persona o una cosa, se podría caer en el error del laísmo. |

Tabla 2. Verbos que presentan problemas

| | | |
|----------------------|---|--|
| <i>Disparar</i> | Cuando se refiere al arma, proyectil o a la palabra <i>tiro</i> utiliza un CD. | Si no se distingue correctamente entre la función sintáctica y la elección del pronombre, teniendo en cuenta el género del referente y si este es una persona o una cosa, se podría caer en el error del leísmo. |
| <i>Prender fuego</i> | Posee una construcción sintáctica que presenta carácter de locución o semilocución, por lo que puede dar cabida a interpretaciones erróneas con CI. | Si no se distingue correctamente entre la función sintáctica y la elección del pronombre, teniendo en cuenta el género del referente y si este es una persona o una cosa, se podría caer en el error del leísmo. |
| <i>Robar</i> | Se construye con un CD que expresa lo sustraído y un CI de persona. | Si no se distingue correctamente entre la función sintáctica y la elección del pronombre, teniendo en cuenta el género del referente y si este es una persona o una cosa, se podría caer en el error del leísmo. |
| <i>Aburrir</i> | Es un verbo de afección psíquica, por lo que dependiendo de muchos factores puede que el CD de persona se interprete como CD o como CI. Si el sujeto es animado y funciona como agente de la acción, el complemento es directo. | Si no se distingue correctamente entre la función sintáctica y la elección del pronombre, teniendo en cuenta el género del referente y si este es una persona o una cosa, se podría caer en el error del leísmo. |
| <i>Acusar</i> | Utilizado para imputar un delito o una falta a alguien, se construye con un CD que indica la persona acusada y un complemento introducido por <i>de</i> o <i>por</i> que expresa el delito. | Si no se distingue correctamente entre la función sintáctica y la elección del pronombre, teniendo en cuenta el género del referente y si este es una persona o una cosa, se podría caer en el error del leísmo. |
| <i>Avisar</i> | Cuando se refiere a informar a alguien sobre algo, se construye con un CD de persona ya que funciona como sujeto de la pasiva. Este CD se introduce mediante la preposición <i>de</i> , y si es una oración subordinada, se emplean la preposición y la conjunción <i>que</i> . | Si no se distingue correctamente entre la función sintáctica y la elección del pronombre, teniendo en cuenta el género del referente y si este es una persona o una cosa, se podría caer en el error del leísmo. |

| Tabla 2. Verbos que presentan problemas | | |
|---|---|--|
| <i>Besar</i> | Se construye con un CD de persona y un complemento circunstancial de parte que indica la parte que se besa. | Si no se distingue correctamente entre la función sintáctica y la elección del pronombre, teniendo en cuenta el género del referente y si este es una persona o una cosa, se podría caer en el error del leísmo. |
| <i>Creer</i> | Cuando significa considerar que alguien o algo es de una determinada manera, por lo que se construye con un CD y uno predicativo o adverbial. | Si no se distingue correctamente entre la función sintáctica y la elección del pronombre, teniendo en cuenta el género del referente y si este es una persona o una cosa, se podría caer en el error del leísmo. |
| <i>Ver</i> | Es un verbo transitivo aunque intransitivo si es pronominal, pero presenta problemas a la hora de utilizar los pronombres personales átonos, al igual que otros verbos de percepción. | Si no se distingue correctamente entre la función sintáctica y la elección del pronombre, teniendo en cuenta el género del referente y si este es una persona o una cosa, se podría caer en el error del leísmo. |

3.3.1. Los cuestionarios

Es relevante destacar que las frases de ambos cuestionarios fueron diseñadas en un formato inspirado en la estructura de las plataformas de redes sociales, tomando como referencia a “X” (anteriormente conocida como “Twitter”). Este enfoque se adoptó con el objetivo de aumentar la accesibilidad y la relevancia de los cuestionarios para los estudiantes, considerando su familiaridad y comodidad con este tipo de entornos digitales. En consonancia con esta idea, se decidió ajustar el lenguaje utilizado para que reflejara una jerga más juvenil y coloquial, lo que contribuiría a generar un mayor interés y conexión por parte del público objetivo. Asimismo, se incorporaron *hashtags* y emoticonos con el fin de fomentar la identificación y el compromiso de los alumnos con el contenido de los cuestionarios. De esta manera, nuestro objetivo no fue solo evaluar el conocimiento lingüístico de los estudiantes, sino también crear una experiencia atractiva que promoviera el aprendizaje de manera más efectiva y contextualizada en situaciones más realistas, siguiendo los principios de Zayas (2012).

Finalmente, antes de presentar los cuestionarios en su formato final, se introdujeron siete preguntas adicionales utilizando la escala Likert en el segundo cuestionario, tal como se indicó previamente. Estas preguntas tenían el propósito de evaluar la percepción de los estudiantes sobre varios aspectos, incluyendo su progreso, la dificultad de las tareas y la

efectividad de la intervención pedagógica, entre otros. La decisión de incluir estas preguntas exclusivamente en el postest se basó en consideraciones fundamentales, con los siguientes objetivos esenciales:

- Comprender las razones que los alumnos consideraban responsables de sus errores antes de la intervención pedagógica, proporcionando una visión más completa de sus dificultades iniciales.
- Identificar y medir la dificultad percibida de las tareas propuestas, obteniendo una perspectiva sobre cuán complejos encontraron los ejercicios y si la intervención ayudó a mitigar estas dificultades.
- Evaluar la efectividad de la intervención pedagógica según la opinión de los propios alumnos.
- Permitir a los estudiantes expresar libremente sus opiniones y experiencias a través de respuestas abiertas, obteniendo comentarios después de la intervención.

A continuación, se presentan los dos cuestionarios en su forma original, tal y como fueron administrados a los alumnos. El orden en que aparecen sigue una secuencia estandarizada, comenzando con el pretest seguido por el postest. Esto permitirá apreciar tanto la estructura como el contenido de las preguntas.

A. Objetivos:

El propósito de este cuestionario radica en analizar la incidencia de ciertos fenómenos gramaticales en el entorno educativo de un instituto en Salamanca, así como en determinar la frecuencia de posibles errores y evaluar la eficacia de las explicaciones que se ofrecerán posteriormente para corregirlos. Se asegura que las respuestas suministradas serán tratadas de manera anónima y confidencial, destinadas exclusivamente a fines de análisis y mejora pedagógica.

B. Parte I. Completa las siguientes oraciones eligiendo la opción adecuada entre: *le, la, lo, les, las, los*.

1. Mi amiga Carla me hizo un *spoiler* del último episodio de *Stranger Things*. Yo _____ contesté que ya que estaba me lo resumiera en memes porque me quedé out. 😂🤖 #NoEntiendo.
2. Escribí a Sofía por si quería que _____ diera mi opinión sobre la peli que acababa de ver. '¿Te la cuento o prefieres descubrirla por ti misma?' 🍿🎬 #CineSpoiler.
3. Ayer vi a Marta en el patio y _____ dije: 'Oye, ¿quieres venirte este finde a mi casa a ver *La Casa de Papel*? La verdad que fue la caña. 🗞️📺 #Planazo.

4. Te digo que Lucía tiene que saber algo... Yo _____ hablé para comentar la última temporada de *The Mandalorian* y acertó. ¡Necesitamos teorías! 🚀
#StarWarsCrew.
5. En la peli se veía que después del examen Carlos y Raquel estuvieron hablando. Él _____ pide algún consejo para el próximo trimestre. '¿La clave es estudiar más o menos?' 📖🤔 #SiSoy.
6. Elena estaba en un mood horrible con las pelis, así que _____ pregunté: '¿quieres ver *Black Mirror*?' Seguro que le flipa el rollo futurista. 🌐🤖 #FuturistCool.
7. Las pelis de los domingos en la 3 siempre son iguales, la mujer y el marido son felices, pero de repente a él _____ matan ¡Adivina quién fue! 🧑🎬 #LikeADrama.
8. En toda la saga de Marvel, los héroes son intocables, es mas, no _____ matan nunca... 🤔🎥 #ThanosTeniaRazon.
9. Llevaba un día súperplof y escribí a estos para ver si quedábamos para echar un maratón de *Euphoria*. _____ quiero un montón, ¡Son los mejores! 🍿
❤️ #EuphoriaMood.
10. Cuando me tocó competir en el campeonato de cine en el insti, vi a mis antiguos amigos del cole y, aunque sabía que no iban a ganar, _____ saludé. 🙌😊 #SiempreMajo.
11. Hablé con Ana sobre la nueva serie y me dijo que no _____ gustaba. No me lo puedo creer, si es tremenda... 📺😍 #SerieAdicto.
12. Carmen se vuelve loca con la saga de *Harry Potter* así que ayer _____ compré todos los libros. 📚🎁 #SorpresaReina.
13. Vi el cómic de la última peli de *Spider-Man* y fue como: Bro, ¿quieres que _____ compre? Va a ser épico. 🕷️🎬 #SpideyVibes.
14. Ojalá se me diese el inglés como a Ethan y a Liam..., sus padres son españoles pero ellos vienen de Estados Unidos, vamos que _____ adoptaron. No sé si el profe de inglés lo tendrá en cuenta... 🇺🇸📚 #BilingüismoEnCasa.

C. Parte II. Subraya o haz un círculo en la opción que consideres correcta entre: *le, la, lo, les, las, los*.

1. Me dijo mi vecina que bajara el volumen. Otra vez que la música **le / la / lo** molestaba. Yo obvio pedí perdón, aunque pensaba que Taylor nos gustaba a todos. 🎵❤️ #SiempreSwiftie.
2. Después de la pelea con mi mejor amiga, decidí perdonar **le / la / lo** sus actos y dar a Rebeca una segunda oportunidad. ¡La amistad siempre vale la pena! 🤝💖 #SegundoChance.
3. En la peli, la heroína se peleó con la villana y Ms. Marvel **le / la / lo** arañó en la máscara descubriendo su verdadera identidad. ¡Giro inesperado en el universo Marvel! ✨♀️ #MsMarvelSecrets.
4. Aunque mi hermano es un quejas y no quería, al final **le / la / lo** obligué a ver mi peli favorita. ¡Ahora se identifica con Donatello! 📺🍿 #TortusNinja.
5. El martes fuimos a practicar tiro a la casa de mis primos. Para sorpresa de mi tía, habíamos dejado media casa sin vajilla, y para sorpresa mía, yo no **le / la / lo** disparé a ninguno. Mañana quedamos para comprar hondos y llanos, todo porque no se entere mi madre... 😊🏠🎯 #PracticandoTiro.
6. En las fiestas del pueblo planeábamos armar una fogata. Nos llevamos una sorpresa cuando llegó la Guardia Civil y nos encontró con un neumático. Por suerte, no **le / la / lo** prendimos fuego.... ¡menos mal! Después nos explicaron que eso era ilegal porque contaminaba. 🚓🔥 #Tradiciones.
7. ¡Adoro el chocolate negro! Ayer, con estilo de película de ladrones, me acerqué y **le / la / lo** robé a mi abuela. ¡Una misión impecable! 🕵️👛 #RoboDelicioso.
8. Nadie aguanta a los profes de particulares. Y para colmo, siempre dan las clases en verano, así que **les / las / los** aburren a todos. 🖥️📚 #ParenYa.
9. En el chat del grupo, Laura discutió con Elena y con Sofia porque **les / las / los** acusó de romper la alianza en el juego online. El drama virtual está en su punto más alto. 🎮😬 #DramaGamer.
10. Me enteré de que en abril salía el lanzamiento del nuevo DLC del juego que querían mis amigos. Así que yo **les / las / los** avisé de que nos teníamos que comprar ya la play 5... 🎮🚀 #GamerInDanger.
11. Fue muy emotiva la despedida en el aeropuerto con mis amigos. Yo no pude evitar besar **les / las / los** en la mejilla a todos antes de irme. ¡Hasta pronto, chicos! ✈️💔 #Casa.

12. Mis hermanos son los más talentosos de toda mi familia. Yo **les / las / los** creo merecedores de todos los éxitos que les esperan en el futuro. ❤️😊
#Fabulosos.
13. Mis padres siempre decían que era un ascazo *Juego de Tronos*. Luego me quedé tipo WTF cuando **les / las / los** vi en el salón durante horas tragarse la serie. 🔥😬 #TeniendoRazon.

A. Parte I. Responde a las siguientes preguntas seleccionando la opción que mejor refleje tus ideas o tu grado de conformidad, redondeando al valor más cercano:

1. Después de haber estudiado el laísmo y el leísmo, ¿puedes identificar errores comunes que solías cometer antes de la intervención pedagógica? ¿Cuáles?
1. Solía pensar en el género del referente y por eso elegía *le* para sustantivos masculinos y *la* para femeninos.
 2. Relacionaba *le* con entidades que podía contar, y *la* o *lo* con las que no podía contar.
 3. Solía decidir entre *le* para referirme a seres animados (personas) y *lo* para los inanimados (objetos).
 4. Otra(s). Por favor, especifica cuál(es):
 - _____
 - _____
 - _____
 - _____
2. ¿Crees que el conocimiento adquirido sobre el laísmo y leísmo puede impactar en tu habilidad para comunicarte en español? ¿Cómo?
1. No creo que tenga ningún impacto.
 2. Creo que tendrá un impacto mínimo.
 3. Creo que tendrá un impacto moderado.
 4. Creo que tendrá un impacto significativo.
 5. Creo que tendrá un impacto muy significativo.
- _____
 - _____
 - _____
 - _____

B. Parte II. Completa las siguientes oraciones eligiendo la opción adecuada entre: *le, la, lo, les, las, los.*

1. Me dijeron Sergio y Elena que no podían con las mates. Yo _____ contesté que eso de resolver problemas a mí se me empezó a dar mal cuando salimos de infantil... 📖😄 #Matematizada.
2. Manuel y Héctor estaban un poquito cansados del tema de Mbappé con el PSG, por eso me dijeron que no _____ diera mi opinión sobre si vendría o no al Madrid. 😊🏆 #Pesao.
3. Mónica y Ariadna están a tope con la Fórmula 1 porque piensan que algún día el Nano volverá a subirse al podio. Yo _____ dije: ‘El día que Verstappen se vaya de Red Bull quizá Alonso gane la 33’. 🏎️🏆 #Realistic.
4. Cada vez que mi coche tiene un problema, tengo que llamar a Óscar y a José. Por eso, ayer _____ hablé acerca de pagar por sus servicios... ¡Necesito *backup* urgente! 🛠️🚗 #RescateDeRuedas.
5. Este trimestre me han quedado tres asignaturas, intenté hablar con mis profesoras y _____ pedí que no llamasen a mis padres, pero no coló... 📖😬 #ImproveYourSelf.
6. Me parece increíble cómo juega el equipo de la Avenida, más que baloncesto es magia. Por eso, aunque mis mejores amigos son de voleibol, _____ pregunté que si querían venir conmigo a ver un partidito. 🏀✨ #Porfi.
7. Rosa vive en el limbo cuando estamos en clase, así que cada vez que tiene que hacer un examen parece que _____ matan del susto. 📝😱 #Campeona.
8. Cuando entré en la clase de al lado para buscar una tiza, me encontré con un silencio total. Yo descubrí que estaban calladas todas las alumnas porque saben que, si abren la boca, _____ matan. Por eso, nadie se atreve a decir nada. 😬🔪 #Miedito.
9. Mis amigas me regalaron una entrada para ir a ver a mis cantantes favoritos. _____ quiero muchísimo, y mi cartera todavía más... 🎤💰 #ConciertoVibes.
10. El domingo tuve concierto con mi banda, y a mí me hacía muchísima ilusión que mis primas me vieran tocar el piano. Cuando vi que vinieron, _____ saludé y me puse a llorar... 🎹😭 #MomentoEmocionante.
11. Carlos y su hermano me dijeron que no querían tener más hermanos porque no _____ gustaría ser familia numerosa. 👨👩👧👦 #Reflexionando.

12. ¡La semana que viene es el cumple de Rosa y Lucía, mis dos *bffs*! Así que ayer fui de compras y _____ compré un montón de cositas geniales e imprimí fotos nuestras para decorar. 🎁🎉 #MejoresAmigas.
13. Vi un vestido *supercute* en la tienda, que es perfecto para Lara y coincidiría con el color del mío. Le dije que si ella _____ compraba, íbamos a ser *twins*. #BFFGoals 🎀💕.
14. Los padres de Patricia son cocineros, pero ella no sabe ni calentarse una pizza al horno. Fijo que _____ adoptaron. 🍕😂 #CocinaEnCasa.

C. Parte III. Subraya o haz un círculo en la opción que consideres correcta entre: *le, la, lo, les, las, los*.

1. No entiendo ni a mi madre ni a mi abuela: si salgo, porque estoy todo el día fuera y si no salgo, porque solo estoy en casa. Creo que mi vida en general **les / las / los** molesta 😞🏠 #VidaJuvenil.
2. Después de estar toda la tarde perdiendo al Fifa contra Inés y Joana, decidí perdonar **les / las / los** la tontería de presumir tanto de sus habilidades: ¡Es mi play y es mi casa! ¡Un respeto! 🎮🙌 #SorryNotSorry.
3. En el partido de rugby masculino de hoy, dos chicos se enzarzaron buscando el balón y uno **le / la / lo** arañó en el brazo sin querer al otro. ¡Fue un momento tenso en el campo! 🏈😬 #CosasQuePasan.
4. Luna y Elisa dicen que las películas de terror no pueden ser divertidas, por eso **les / las / los** obligué a ver *Scary Movie*. Se partieron en dos de la risa 😂🎬 #NocheDePelis.
5. Es una pasada el control que tiene Vinicius con los balones, sobre todo cuando **les / las / los** dispara a portería. Dicen que es el nuevo Cristiano Ronaldo... 🏠🔥 #NextCR7.
6. En la noche de la fogata, Juan estaba a cargo de cortar leña para tener los suficientes palos ¡pero también fue el que **les / las / los** prendió fuego para mantenernos calentitos durante la acampada! 🔥🌲 #Calorcito.
7. Mi hermano había pedido pizza al Telepi y no me había preguntado si yo quería un trocito, así que cuando se fue al baño, fui corriendo y **le / la / lo** robé yo mismo. Cuando volvió, ni notó que faltaba el trozo 🍕😎 #HermanosPícaros.

8. Aunque los influencers siempre arrasan con miles de seguidores por su *vibe aesthetic* y su vida superguay, a muchos **les / las / los** aburren porque no es algo que puedan vivir ellos mismos... 🙄😬 #NotMyVibe.
9. Pablo y Rubén tuvieron una actitud muy rara en el examen, así que la profe **les / las / los** acusó de estar copiando. Como ahora no hay septiembre, una más para junio... 📖😬 #Dramón.
10. Me parece increíble que estas hayan ido sin mí a ver jugar a Unionistas, más que nada porque yo **les / las / los** avisé de que me iba al pueblo... ⚽🇸🇪 #Traicionada.
11. Jo, ayer en el parque vi algo supercuqui: un niño se cayó y el otro **le / la / lo** besó en la cabeza para consolarlo. ¡Me encuentro totalmente derretida de amor! 💕😍 #Amistad.
12. Mis compañeros de clase van a ganar el torneo, seguro. Han trabajado tanto y están tan ilusionados que **les / las / los** creo merecedores del primer premio. ... 🏆👏 #VictoryBound.
13. Mis padres siempre me dicen que tengo un problema con el móvil, pero luego **les / las / los** veo pegados a la pantalla en cuanto pueden. ¿Acaso mirarán el tiempo...? 📱☁️ #EnFin.

D. Parte IV. Responde a las siguientes preguntas seleccionando la opción que mejor refleje tus ideas o tu grado de conformidad, redondeando al valor más cercano:

1. ¿Has encontrado alguna frase especialmente difícil en el cuestionario? En caso afirmativo, por favor, anótalas indicando a qué parte corresponden (B o C) y qué números son.
 1. No, no encontré ninguna frase difícil.
 2. Encontré una o dos frases difíciles.
 3. Encontré varias frases difíciles.
 4. Encontré la mayoría de las frases difíciles.
 5. Encontré todas las frases difíciles.
 - _____
 - _____
 - _____
 - _____
2. ¿Qué diferencias has notado en tu comprensión y uso de los pronombres personales átonos después de la intervención pedagógica realizada en clase?

1. No he notado ninguna diferencia.
 2. He notado ligeras diferencias.
 3. He notado algunas diferencias.
 4. He notado diferencias significativas.
 5. He notado diferencias muy significativas.
3. ¿Has experimentado alguna dificultad particular al aplicar estos conceptos en la práctica?
1. No he experimentado ninguna dificultad.
 2. He experimentado ligeras dificultades.
 3. He experimentado algunas dificultades.
 4. He experimentado dificultades significativas.
 5. He experimentado dificultades muy significativas.
4. Reflexiona sobre tu propio progreso desde el primer test hasta el segundo test.
¿Notaste alguna mejora?
1. No noté ninguna mejora.
 2. Noté una leve mejora.
 3. Noté una mejora moderada.
 4. Noté una mejora significativa.
 5. Noté una mejora muy significativa.
5. ¿Crees que sería útil incorporar más ejemplos prácticos o actividades interactivas para facilitar la comprensión de los fenómenos gramaticales en general?
1. Totalmente en desacuerdo.
 2. En desacuerdo.
 3. Neutro.
 4. De acuerdo.
 5. Totalmente de acuerdo.

3.3.2. Las variables

Para una comprensión más completa de los resultados obtenidos en los cuestionarios, es esencial considerar tanto las variables independientes como las dependientes. Las variables independientes se refieren a los factores manipulados o controlados en el estudio, mientras que las variables dependientes son aquellas que se ven afectadas por las variables independientes (Guevara et al., 2020). Su análisis proporciona una comprensión más profunda sobre los efectos de la intervención pedagógica en el desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes en relación con el laísmo y el leísmo.

- Variables independientes:

- Selección de verbos y construcciones sintácticas: algunos verbos o construcciones sintácticas pueden generar problemas para todos los hablantes, mientras que otros solo afectan a los propiamente laístas o leístas.
- Intervención pedagógica: incluye la explicación de los fenómenos del laísmo y el leísmo, junto con la realización de ejercicios y debates para fomentar la reflexión sobre estos fenómenos.
- Tiempo: representa el periodo entre el pretest y el postest, durante el cual se lleva a cabo la intervención pedagógica, así como el tiempo para que los participantes completen los cuestionarios.
- Forma de respuesta de los alumnos: los participantes deben responder de manera individual y por escrito en ambos cuestionarios.
- Variables dependientes:
 - Grupo de estudio: aunque ambos grupos de 3º de la ESO están en el mismo nivel educativo y reciben la misma intervención pedagógica, pueden existir diferencias intrínsecas que influyan en los resultados, como el nivel inicial de competencia lingüística, la motivación o el estilo de aprendizaje.
 - Nivel de corrección en el uso del laísmo y el leísmo: evaluado a través de los cuestionarios pretest y postest, específicamente en ejercicios de preguntas cerradas que indican el uso correcto de pronombres personales átonos en las frases proporcionadas.
 - Reflexión metalingüística: analizada a partir del postest, donde se espera que los alumnos expresen su comprensión sobre los fenómenos después de la intervención pedagógica.

3.4. Desarrollo del estudio

El estudio se estructuró en varias fases con el objetivo de evaluar la efectividad de una intervención pedagógica. La estrategia empleada incluyó la aplicación de cuestionarios pretest y postest, así como un periodo de intervención pedagógica, permitiendo un intervalo de tiempo premeditado de siete semanas entre ambos cuestionarios, que resultaba esencial para facilitar las explicaciones y el progreso de la reflexión deseada.

La primera fase del estudio se llevó a cabo el día 22 de marzo de 2024, antes de la intervención pedagógica, y consistió en la administración del cuestionario inicial (pretest). Este cuestionario tenía como finalidad observar el conocimiento de los alumnos en relación con los fenómenos de laísmo y leísmo, así como con los complementos directo e indirecto. Además, se estableció un tiempo máximo de 30 minutos para la realización del pretest, aunque ambos grupos de alumnos completaron la tarea en menos de 15 minutos.

Tras analizar los resultados del cuestionario, se identificaron patrones comunes de error. A partir de esos hallazgos, se diseñó una intervención pedagógica específica para abordar las áreas problemáticas durante las clases regulares.

La intervención pedagógica¹ se inició con una revisión teórica de los conceptos de complemento directo e indirecto, seguida de una explicación detallada sobre cómo identificar estas funciones en una oración. Se utilizaron ejemplos específicos para ilustrar cada concepto, asegurando así una comprensión clara de la diferencia entre ambos complementos y su relación con el verbo en la oración.

Posteriormente, se abordaron los errores más comunes encontrados en el cuestionario inicial, centrándose especialmente en aquellos relacionados con el laísmo, el leísmo y, en general, el uso incorrecto de los pronombres personales átonos. Para corregir estos errores, se fomentó el debate sobre por qué ciertos pronombres eran inapropiados en determinadas frases, lo que llevó a discutir el papel de cada elemento dentro de la oración. Esto permitió a los alumnos reflexionar sobre su propio uso del lenguaje y comprender mejor los errores cometidos.

Finalmente, para reforzar el aprendizaje, se diseñaron una variedad de ejercicios prácticos que abordaban diversos aspectos del laísmo, el leísmo y el uso de pronombres personales átonos. Estos ejercicios incluyeron completar oraciones con el pronombre correcto, corregir errores en textos proporcionados y crear nuevas oraciones aplicando correctamente lo aprendido.

Respecto a la tercera fase del estudio, esta se llevó a cabo el día 10 de mayo de 2024, con la aplicación del postest. Para completar el cuestionario, se asignó un tiempo total de 45 minutos, aumentando así el tiempo respecto al pretest. Esta ampliación de tiempo tenía dos objetivos principales: permitir a los alumnos una reflexión más profunda sobre sus respuestas, promoviendo la metacognición, y proporcionar un tiempo adecuado para abordar todas las preguntas del cuestionario. Al concluir el postest, se observó que la mayoría de los alumnos había completado el cuestionario en un tiempo comprendido entre los 30 y los 35 minutos.

3.5. Técnicas de análisis de datos

Para el análisis de los datos recopilados en este estudio, se optó por unir los resultados de los cuestionarios correspondientes al grupo A y al grupo B, compuestos por 24 y 25 alumnos respectivamente. Esta elección se sustentó en la ausencia de diferencias significativas observadas al analizar ambos grupos por separado, lo que favoreció la consolidación de un único conjunto de datos.

En el primer cuestionario se llevó a cabo un recuento de las respuestas correctas proporcionadas por los participantes. Posteriormente, se procedió al análisis detallado de las incorrectas, abordando tanto aquellas que implicaban variaciones entre el uso de dativo y acusativo, como aquellas que no correspondían al número o género adecuado del referente o las que permanecían sin respuesta. Este análisis, posteriormente representado en gráficas que diferenciaban las dos partes del cuestionario, permitió identificar posibles motivos de

¹ Debido a limitaciones de espacio y a que no es el objetivo principal de este trabajo, no se proporcionarán detalles específicos sobre la intervención pedagógica ni los materiales utilizados.

confusión y errores comunes entre los alumnos. En el segundo cuestionario, se realizó el mismo proceso de análisis para ambas partes, enfocándose nuevamente en el recuento de respuestas correctas e incorrectas, así como de la ausencia de respuesta, para elaborar las respectivas gráficas que separaban las dos partes del cuestionario. Sin embargo, para las siete preguntas que incluían escalas de valoración, se adoptó un enfoque distinto: se llevó a cabo un conteo exhaustivo de la frecuencia con la que los participantes seleccionaron cada valor de la escala Likert y de las respuestas en las preguntas con opción abierta. Esta estrategia permitió obtener una visión integral y extraer conclusiones sobre la percepción de los alumnos respecto a los fenómenos lingüísticos estudiados.

Simultáneamente, se realizó una comparación de los resultados obtenidos en ambas partes de los cuestionarios para extraer conclusiones. Este análisis se llevó a cabo mediante la recopilación del total de respuestas correctas para cada verbo en ambos grupos, con el fin de obtener una visión general del desempeño. Posteriormente, se calcularon los porcentajes de laísmo en las respuestas incorrectas, tanto en singular como en plural, contabilizando aquellos casos en los que se empleó *la* o *las* en lugar de *le* o *les*. Del mismo modo, se determinó el porcentaje de leísmo, considerando tanto el uso para referentes en plural masculino como para objetos o cosas en singular y plural, sumando las respuestas en las que se utilizó *le* o *les* en lugar de *la*, *las*, *lo* o *los*. Las dificultades identificadas en las tablas junto a la presentación de los verbos seleccionados fueron elementos cruciales en la determinación de los porcentajes de laísmo y leísmo. Estos porcentajes se calcularon sobre el total de casos en los que podían aparecer tanto laísmo como leísmo, lo que permitió comparar ambos fenómenos y observar cuál de las dos tendencias predominaba.

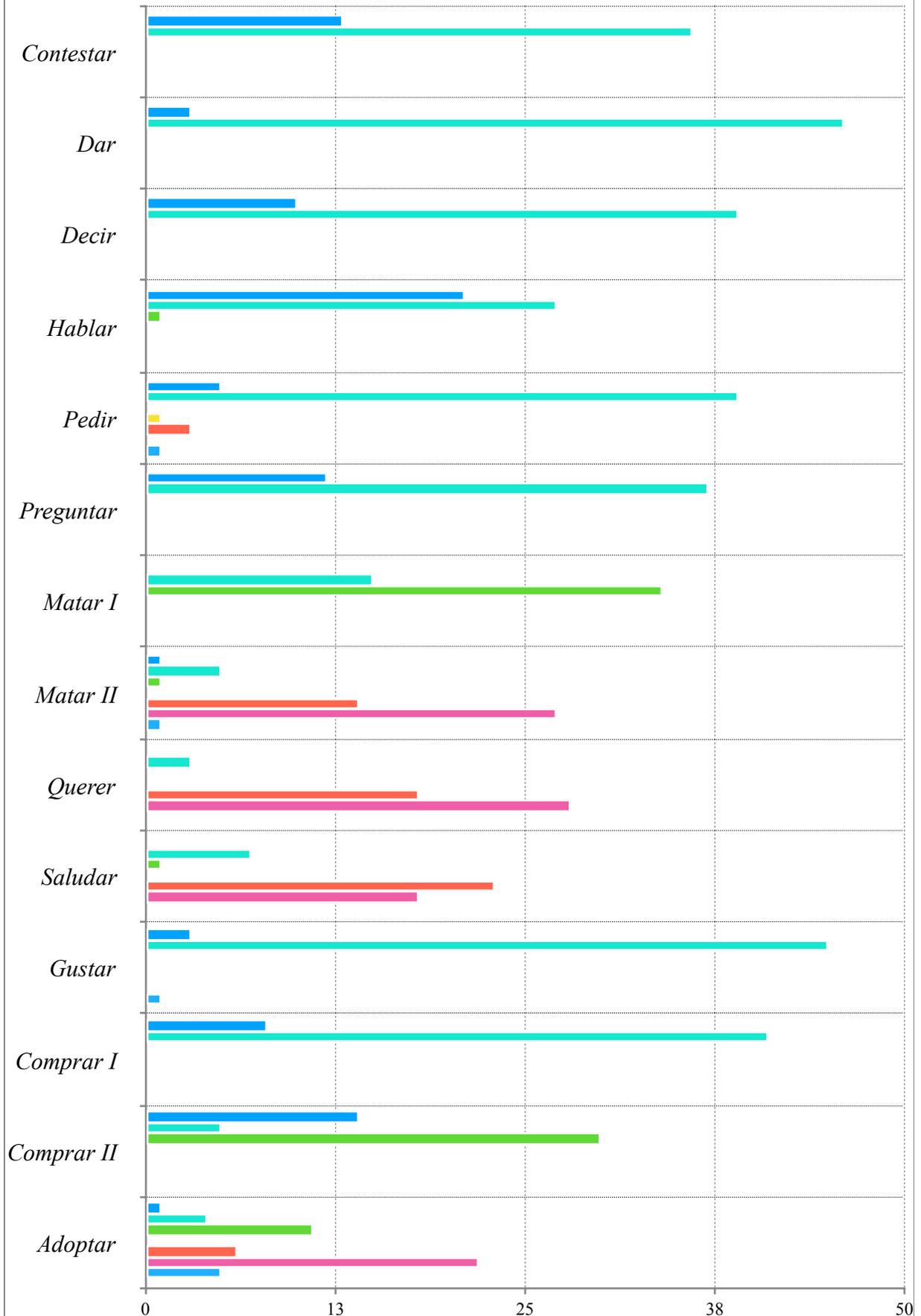
Por último, se realizó una evaluación comparativa de los resultados generales obtenidos entre el pretest y el postest. Esta comparación facilitó la evaluación de la eficacia de las estrategias educativas implementadas en el estudio, así como la medición de la capacidad de los alumnos para identificar y emplear adecuadamente los pronombres en distintos contextos gramaticales.

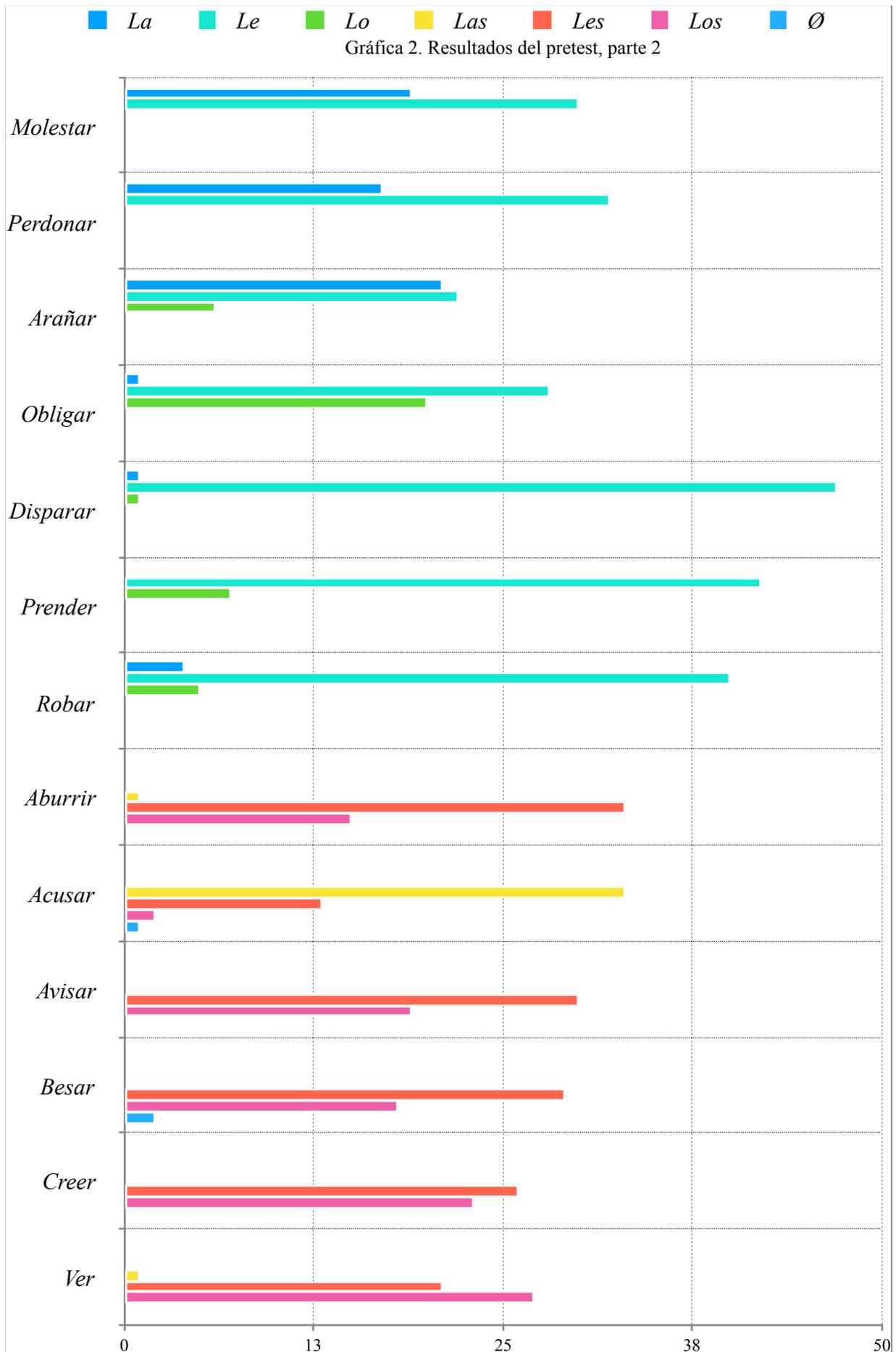
3.6. Resultados y análisis de datos

3.6.1. Resultados y análisis de datos del pretest

■ *La*
 ■ *Le*
 ■ *Lo*
 ■ *Las*
 ■ *Les*
 ■ *Los*
 ■ \emptyset

Gráfica 1. Resultados del pretest, parte 1





En la primera parte del primer cuestionario o pretest, se observó un índice de aciertos del 68,51%. Este resultado refleja una comprensión general moderada por parte de los alumnos en cuanto a la correcta utilización de las formas pronominales en las estructuras analizadas.

Por otro lado, al profundizar en los casos específicos de laísmo y leísmo, encontramos que del total de situaciones en las que podría haberse producido laísmo, solo se incurrió en este error un 19,13%. Esta cifra indica una tendencia muy pequeña a seleccionar *la* o *las* de forma incorrecta entre los participantes. En cuanto al leísmo, aunque también se mantuvo en niveles relativamente bajos, fue más frecuente que el laísmo. De hecho, del 100% de los casos potenciales de leísmo no permitido, se registró un 26,93%. Este dato sugiere que, aunque el leísmo está presente, no constituye una problemática dominante en esta parte inicial.

Analizando los verbos que presentaron mayores dificultades, identificamos a *saludar* con 18 aciertos y *adoptar* con 22 aciertos como los más problemáticos. La media de aciertos se sitúa aproximadamente en 34 respuestas, siendo superada por *gustar* y *comprar 1*, mientras que *comprar 2* casi alcanza esta media con 30 aciertos. *Adoptar* se destaca como el verbo con peores resultados, pero en conjunto con *saludar*, por lo que no muestra un cambio considerable en comparación con otros. Esto sugiere que no existe una diferenciación significativa en la tasa de errores entre las frases con sintagmas y las frases con oraciones completivas. Por otro lado, los verbos que generaron menos dificultades fueron *gustar* y *dar*, con 46 respuestas correctas de un total de 49, indicando que son los verbos con menor incidencia de errores, ambos situados en frases con un referente femenino singular. Por otro lado, el porcentaje de “no respuesta” de esta primera parte, representado por \emptyset , no ayudó a esclarecer mayores revelaciones, pues supuso únicamente el 0,87%.

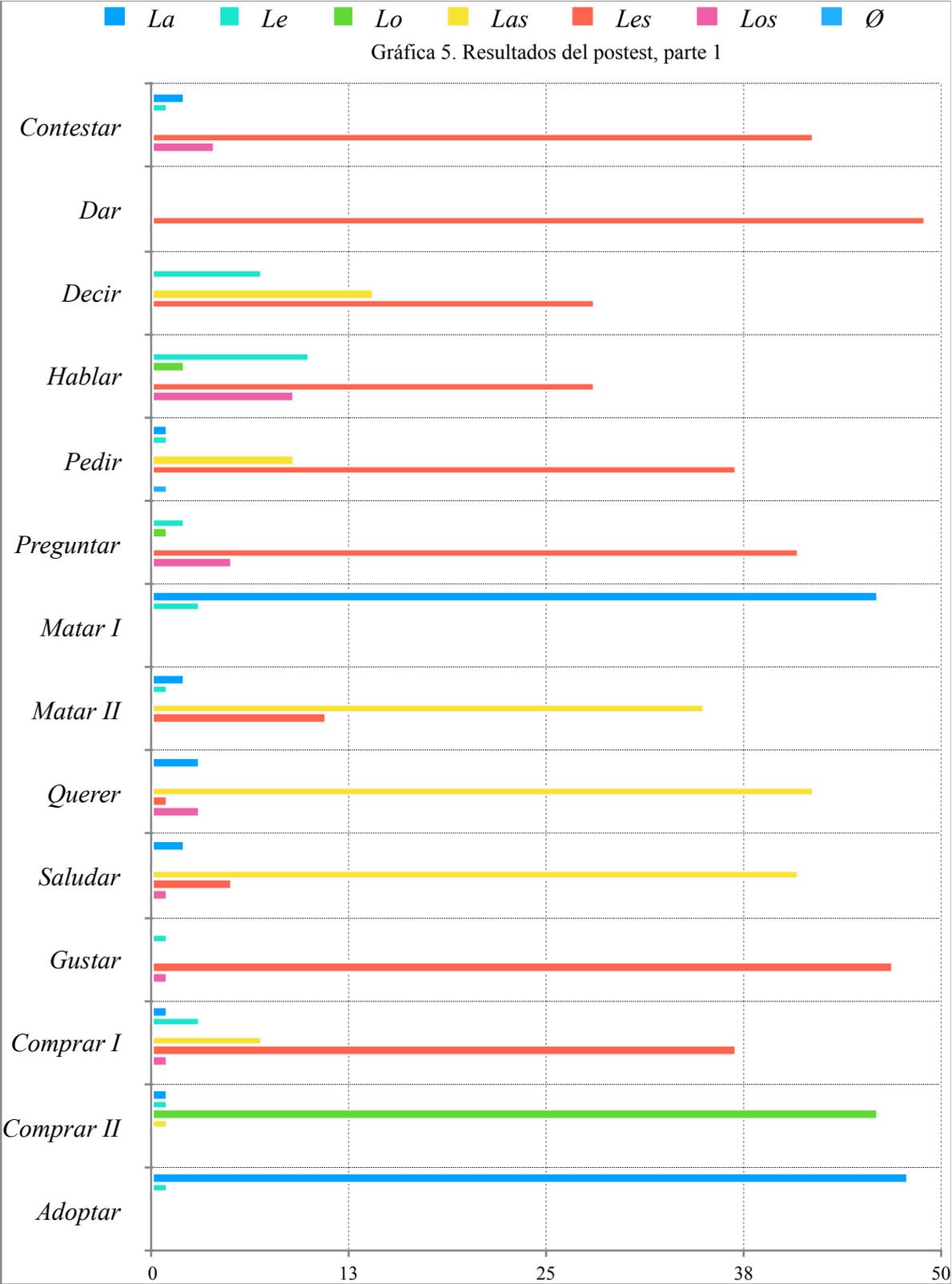
En la segunda parte del pretest, se observa una disminución en el índice de aciertos, alcanzando solo el 39,71% del total de frases. Este descenso significativo refuerza la hipótesis de que los verbos incluidos en esta segunda parte presentan problemas de comprensión y uso para todos hablantes, independientemente de sus tendencias hacia el laísmo o el leísmo.

En esta parte, el laísmo aumentó un 17,6%, llegando al 36,73% del total. Este incremento notable sugiere que los contextos presentados en la segunda sección inducen más a errores de este tipo. Respecto al leísmo no permitido, el aumento fue aún más pronunciado, alcanzando el 61,83%, lo que representa un incremento aproximado del 30%. Este dato confirma que estas construcciones verbales plantean mayores desafíos a los hablantes, resultando en una mayor incidencia tanto de laísmo como de leísmo. En cuanto al porcentaje de “no respuesta”, este fue aún menor, 0,47%, por lo que no aportó ningún dato relevante.

Dentro de esta segunda parte, los verbos que presentaron más problemas fueron *disparar* con 1 acierto, y *prender* y *robar*, ambos con 7 aciertos. Cabe destacar que estos verbos tenían como referente una cosa en lugar de un ente animado, y se utilizó el pronombre *le* en lugar de *lo*, lo cual revela un leísmo de cosa en el 87,75% de estos casos. Este alto porcentaje indica una tendencia significativa entre los hablantes a emplear *le* incorrectamente cuando se refieren a objetos inanimados que han sido mencionados previamente y que el hablante debe

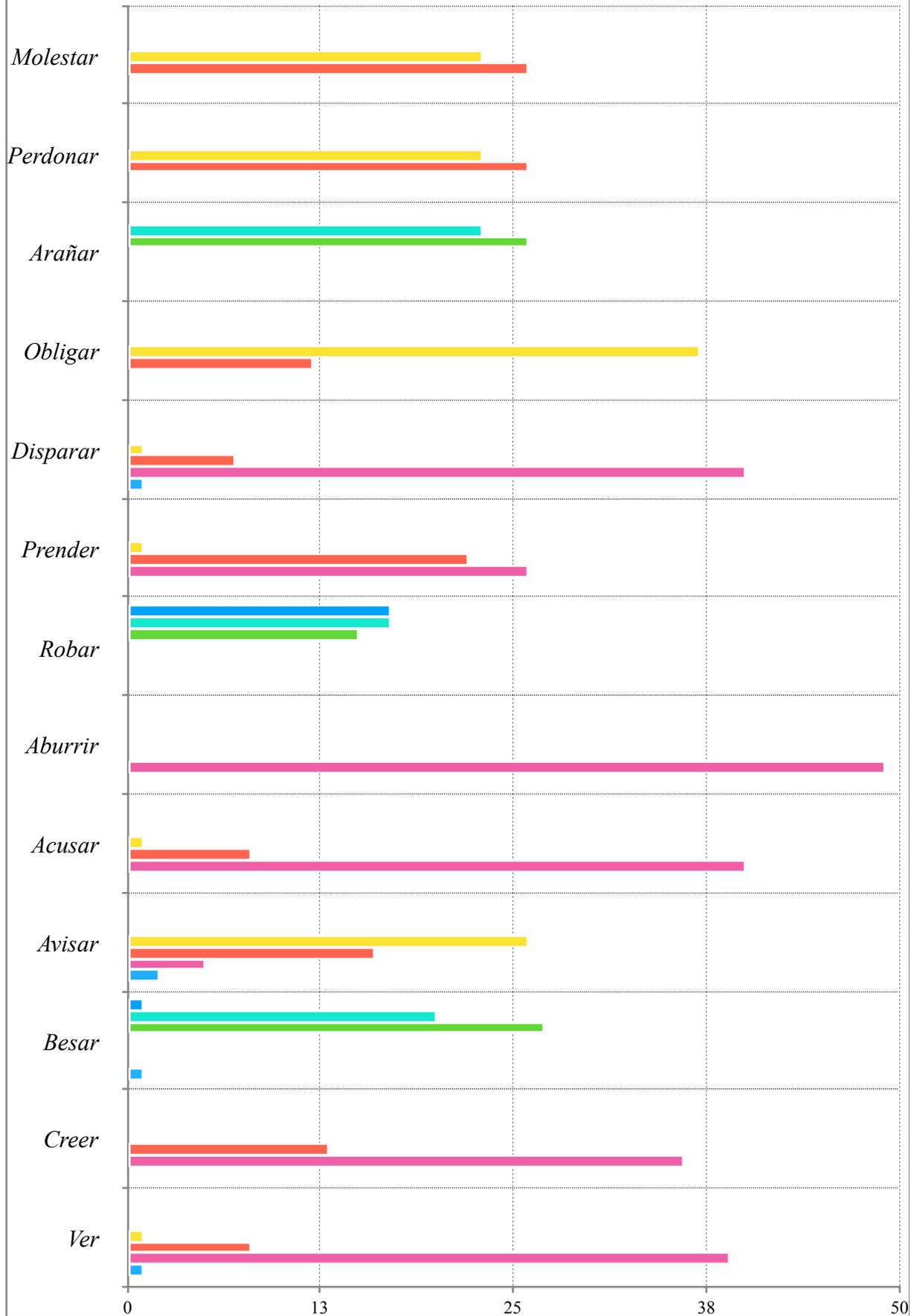
recuperar. Por el contrario, los verbos que causaron menos problemas fueron *perdonar* con 32 aciertos y *molestar* con 30.

3.6.2. Resultados y análisis de datos del postest



■ *La*
 ■ *Le*
 ■ *Lo*
 ■ *Las*
 ■ *Les*
 ■ *Los*
 ■ \emptyset

Gráfica 6. Resultados del posttest, parte 2



En la primera parte del segundo cuestionario o postest, se observó un índice de aciertos del 82,65%. Este dato sugiere una comprensión bastante sólida por parte de los participantes en lo que respecta a la correcta utilización de las formas pronominales en dichas estructuras.

Al desglosar el análisis en aspectos específicos como el laísmo y el leísmo, encontramos que, del total de situaciones en las que podría haberse producido laísmo, se incurrió en un 20,40%. Esta cifra, aunque significativa, no es excesivamente alta, lo cual sugiere que los participantes, en general, manejan correctamente la distinción entre las formas pronominales correspondientes a los objetos directo e indirecto en contextos susceptibles al laísmo. En cuanto al leísmo no permitido, la incidencia fue relativamente baja, con un 6,70%. Este porcentaje es notablemente menor que el de laísmo, indicando una menor tendencia a cometer errores en el uso de *le* o *les* en lugar de *lo* o *los* y *la* o *las* para objetos directos.

Al analizar los verbos que presentaron mayores dificultades, *decir* y *hablar* fueron los más problemáticos, con 28 aciertos cada uno. En contraste, los verbos que presentaron menos dificultades incluyeron *dar* con un 100% de aciertos, seguido de *adoptar* con 48 aciertos y *gustar* con 37. Las frases construidas con oraciones completivas utilizando los verbos *gustar*, *comprar 1*, *comprar 2* y *adoptar* no supusieron grandes problemas, ya que, con una media de aciertos de aproximadamente 41, todos se situaron por encima de ella, excepto *comprar 1*, que se aproximó con 37 respuestas correctas. El porcentaje de “no respuesta” en esta primera parte fue muy bajo, con solo un 0,14%, lo cual no aportó datos significativos adicionales al análisis.

En la segunda parte del postest, se observó una disminución en el índice de aciertos, alcanzando el 65,46% del total de frases. Este dato corrobora la hipótesis de que los verbos de la segunda sección del cuestionario presentan mayores dificultades para los hablantes, independientemente de que sean laístas o leístas. En cuanto al laísmo, el porcentaje ascendió a 46,93% del total de casos en los que podía aparecer, representando un incremento del 26,53% respecto a la primera parte. Esto indica una mayor dificultad en el manejo correcto de las formas pronominales en contextos de laísmo en construcciones más complejas. Por otro lado, el leísmo no permitido se mantuvo relativamente bajo, aunque aumentase en esta segunda parte, con un 18,82%, que es un 28,11% menos que el laísmo, lo que refuerza la tendencia observada en la primera parte. Finalmente, el porcentaje de “no respuesta” fue ligeramente mayor, con un 0,62%, aunque sigue siendo un valor bajo, lo que sugiere que la mayoría de los participantes intentaron responder todas las preguntas.

Dentro de esta segunda parte, los verbos que presentaron más problemas fueron *robar*, con solo 15 aciertos, seguido por *molestar*, *perdonar*, *arañar*, *prender* y *avisar*, todos ellos con 26 aciertos, posicionándose por encima de la mitad de las 49 respuestas totales. Específicamente, *robar* presentó una alta incidencia de errores, con 17 respuestas incorrectas de leísmo, a pesar de que el referente era un objeto singular masculino. En contraste, los verbos que presentaron menores dificultades fueron *aburrir* con un 100% de aciertos, y *disparar* y *avisar*, ambos con 40 aciertos sobre 49. Estos resultados indicaron que ciertos verbos presentaban patrones de

dificultad específicos que podrían estar relacionados con su uso más o menos frecuente en contextos pronominales complejos.

3.6.3. Comparación de resultados entre pretest y posttest

Resulta necesario comparar los resultados obtenidos en el pretest y el posttest, divididos en dos partes cada uno, para analizar la evolución en la comprensión y uso correcto de los pronombres. Estos datos nos permitirán extraer conclusiones sobre las áreas de mejora y los desafíos persistentes en el aprendizaje de estas estructuras gramaticales.

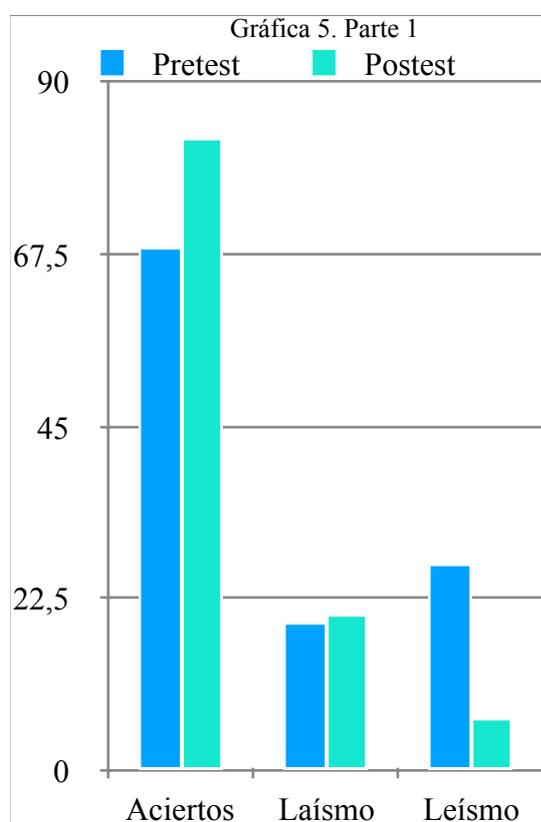


Tabla 3. Comparativa de verbos y aciertos, parte 1

| Verbos | Pretest | Posttest |
|-------------------------|-----------|-----------|
| <i>Contestar</i> | 36 | 42 |
| <i>Dar</i> | 46 | 49 |
| <i>Decir</i> | 39 | 28 |
| <i>Hablar</i> | 27 | 28 |
| <i>Pedir</i> | 39 | 37 |
| <i>Preguntar</i> | 37 | 41 |
| <i>Matar I</i> | 34 | 46 |
| <i>Matar II</i> | 27 | 35 |
| <i>Querer</i> | 28 | 42 |
| <i>Saludar</i> | 18 | 41 |
| <i>Gustar</i> | 46 | 47 |
| <i>Comprar I</i> | 41 | 37 |
| <i>Comprar II</i> | 30 | 46 |
| <i>Adoptar</i> | 22 | 48 |

En la primera parte del pretest, se obtuvo un índice de aciertos del 68,51%, indicando una comprensión moderada de las formas pronominales entre los participantes. En comparación, la primera fase del posttest mostró una mejora significativa con un índice de aciertos del 82,65%. Este aumento del 14,14% sugiere que los participantes adquirieron una mayor precisión en el uso de los pronombres después de un periodo de intervención y reflexión.

El laísmo, en el pretest, tuvo una incidencia del 19,13%, mientras que en el posttest, esta cifra aumentó ligeramente al 20,40%. Aunque el incremento es pequeño, muestra que aún

existen dificultades para algunos hablantes en diferenciar entre los pronombres de objeto directo e indirecto en contextos susceptibles al laísmo, particularmente cuando se trata de referentes en plural femenino, como aparecieron en el postest, en lugar de singular, pues esta disparidad resultó notable. Por otro lado, el leísmo mostró una notable disminución del 26,93% en el pretest al 6,70% en el postest. Esta reducción significativa del 20,23% indica una mejora considerable en la comprensión y uso correcto de los pronombres de objeto directo, reflejando una mayor efectividad de las intervenciones educativas en esta área.

En relación con la comparación de verbos en esta primera parte, se observa una notable mejoría en el total de aciertos en el uso de los pronombres en las distintas frases, destacándose algunos que muestran un progreso significativo. Por ejemplo, el verbo *adoptar* aumenta de 22 aciertos a 48, *querer* pasa de 28 aciertos a 42, y *saludar* incrementa de 18 a 41. Sin embargo, se observa que tres verbos muestran un deterioro en su desempeño a pesar del avance general. Por ejemplo, *pedir* desciende de 39 aciertos a 37, al igual que *comprar 1*, que baja de 41 a 37. Este descenso, aún más significativo, se evidencia en el verbo *decir*, que disminuye de 39 a 28 aciertos. Es importante señalar que, para estos tres verbos, en el pretest las frases contenían referentes femeninos en singular, mientras que en el postest, los referentes eran femeninos en plural. Este fue el único cambio realizado con estos verbos, el cual podría haber influido de alguna manera en la percepción de los participantes.

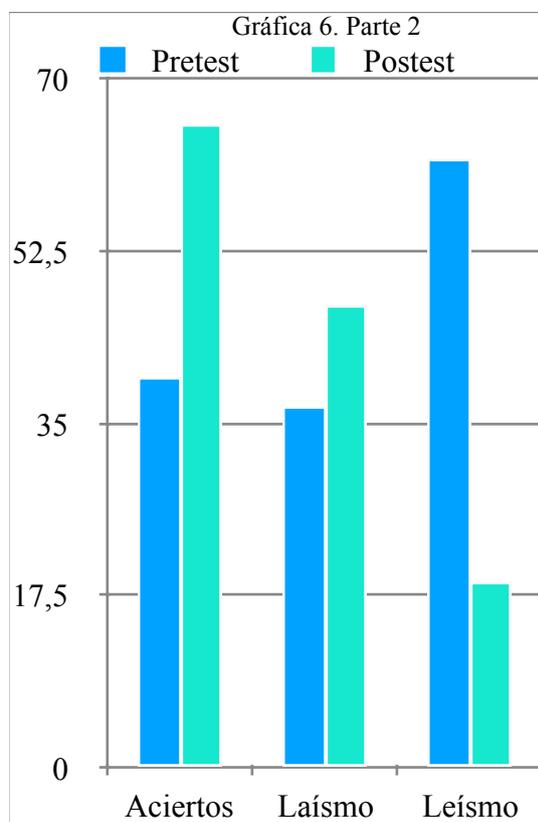


Tabla 4. Comparativa de verbos y aciertos, parte 2

| Verbos | Pretest | Postest |
|----------------------|---------|---------|
| <i>Molestar</i> | 30 | 26 |
| <i>Perdonar</i> | 32 | 26 |
| <i>Arañar</i> | 21 | 26 |
| <i>Obligar</i> | 20 | 37 |
| <i>Disparar</i> | 1 | 40 |
| <i>Prender fuego</i> | 7 | 26 |
| <i>Robar</i> | 7 | 15 |
| <i>Aburrir</i> | 15 | 49 |
| <i>Acusar</i> | 33 | 40 |
| <i>Avisar</i> | 19 | 26 |
| <i>Besar</i> | 18 | 27 |
| <i>Creer</i> | 23 | 36 |
| <i>Ver</i> | 27 | 39 |

En cuanto a la segunda parte, en el pretest se observó un índice de aciertos significativamente más bajo, con solo un 39,71%, lo que indica que los verbos y contextos presentados en esta sección eran más complejos para los participantes. En el postest, aunque se observó una mejora, el índice de aciertos fue del 65,46%, aún inferior al de la primera parte del postest, pero significativamente mejor que la segunda del pretest, con un aumento del 25,75%. Esto sugiere que, aunque los participantes mejoraron, los contextos más complejos continuaron presentando desafíos importantes.

En relación con el laísmo, en la segunda sección del pretest se registró un índice del 36,73%, mientras que en el postest se elevó a un 46,93%. Este aumento del 10,2% en el postest sugiere que, a pesar de las mejoras generales, la segunda parte continuó siendo un área problemática para el manejo preciso de los pronombres en contextos de laísmo. Además, se constata, de nuevo, una mayor dificultad cuando el referente es un plural femenino en lugar de un singular. El leísmo, por otro lado, presentó una incidencia del 61,83% en el pretest, disminuyendo considerablemente al 18,82% en el postest, una reducción del 43,01%. Esta notable mejora refuerza la noción de que las intervenciones educativas fueron más eficaces en corregir el leísmo que el laísmo, particularmente en esta segunda parte con contextos verbales más complejos, donde se observó un progreso destacado.

En cuanto a la comparación de verbos, se aprecia una mejora significativa en el total de aciertos en el uso de los pronombres en las diferentes frases, con algunos verbos que destacan por su progreso notable. Por ejemplo, el verbo *disparar* experimenta un aumento sustancial al pasar de 1 acierto a 40, mientras que *aburrir* registra una mejora considerable al pasar de 15 a 49 aciertos. Sin embargo, a pesar de esta mejora generalizada, se identifican dos verbos cuyos pronombres presentaron mayores dificultades en el postest en comparación con el pretest. *Molestar* pasa de 30 aciertos a 26, y *perdonar* disminuye de 32 a 26 aciertos. Es crucial señalar que, una vez más, el único cambio realizado fue la alteración de la frase para incluir referentes femeninos en plural en lugar de en singular.

De forma general, se evidencian mejoras significativas en la comprensión y aplicación de las formas pronominales entre el pretest y el postest, con un enfoque especial en la reducción del leísmo. Sin embargo, persiste el desafío del laísmo, especialmente en contextos lingüísticos más complejos y en frases con referentes femeninos en plural. Es importante tener en cuenta que esta última observación debe interpretarse con precaución debido al tamaño limitado de las muestras tanto de frases como de participantes. Además, se destaca que, aunque el índice de aciertos fue mayor en la primera parte del postest con un 82,65%, la mejora se percibió más notablemente en la segunda, con un incremento del 25,75% en los aciertos del postest en comparación con el pretest, en contraste con la primera parte de ambos cuestionarios, que mostró únicamente una mejora del 14,14% del pretest al postest.

3.6.4. Análisis de resultados de escala Likert en el postest

En primer lugar, tras la intervención educativa, muchos alumnos fueron capaces de reconocer y corregir errores comunes en el uso de los pronombres *la* o *las* y *le* o *les*. La mayoría de ellos mencionaron que antes de la intervención tendían a elegir *le* para masculinos y *la* para femeninos, un error frecuente en el uso de pronombres personales átonos. Este reconocimiento por parte de los estudiantes es crucial, ya que una mayor conciencia de estos errores permite una corrección más efectiva, como se reflejó en la mejora general de los índices de aciertos en el postest.

En cuanto a la aplicación práctica de los conceptos enseñados, varios alumnos mostraron dificultades iniciales, aunque la mayoría expresó confianza en su capacidad para aplicar lo aprendido. Esta confianza se reflejó en el aumento del porcentaje de aciertos en el postest. Además, los estudiantes identificaron ciertas frases de la segunda parte como más complejas, lo que sugiere que estas estructuras verbales específicas representan áreas problemáticas que necesitan una atención pedagógica más cuidadosa, corroborando los datos cuantitativos recabados.

Por otro lado, la confianza mostrada por los alumnos se vinculó con la mejora percibida tras la intervención pedagógica. Este avance se reflejó en los datos cuantitativos, sin embargo, la percepción de mejora varió entre los estudiantes, lo que sugiere que algunos aún requieren apoyo adicional para consolidar plenamente su aprendizaje. Esta necesidad de apoyo adicional podría estar relacionada con el incremento del laísmo en ambas secciones del postest. Esto también se asocia con que todos ellos valoraron altamente la incorporación de ejemplos prácticos en el proceso de enseñanza. La mayoría estuvo de acuerdo en que estos métodos facilitaban su comprensión de los fenómenos gramaticales, lo que se refleja en la disminución de errores en contextos específicos de uso pronominal tras la intervención, donde se utilizaron ejemplos prácticos.

Por último, se observó una variada percepción sobre el impacto del conocimiento adquirido en su habilidad para comunicarse en español. La mayoría expresó que este conocimiento tendría un impacto de moderado a significativo en su comunicación, y valoraron el aprendizaje de estas reglas gramaticales, reconociendo su importancia para una comunicación clara y precisa, especialmente en contextos formales. No obstante, hubo quienes opinaron que no tenía tanta relevancia para la comunicación, coincidiendo, además, con aquellos que no mostraron un alto índice de confusiones en el uso de los pronombres.

4. Conclusiones

4.1. Resumen de hallazgos y consecución de objetivos

El análisis de los datos inicialmente reveló algunos problemas de laísmo y una incidencia mayor de leísmo, evidenciando variaciones según los verbos y los contextos gramaticales, con

errores más significativos en la segunda parte. Asimismo, se constataron errores recurrentes entre los estudiantes en lo concerniente al empleo de pronombres personales átonos, subrayando la pertinencia de intervenciones pedagógicas específicas destinadas a solventar estas dificultades. En este sentido, se alcanzó el primer objetivo establecido, ya que el análisis de los cuestionarios aplicados ratificó la incidencia de estos errores gramaticales en los alumnos. Asimismo, se evaluó de manera general la competencia de los estudiantes para identificar y utilizar correctamente los pronombres en diversos contextos gramaticales, y a pesar de las fluctuaciones en el nivel de competencia, ambos cuestionarios proporcionaron una evaluación satisfactoria del conocimiento y uso de los pronombres.

Por otro lado, las intervenciones pedagógicas, que se basaron en la reflexión metacognitiva, emergieron como estrategias efectivas para elevar tanto el conocimiento como el empleo apropiado de los pronombres personales átonos entre los alumnos. Esta eficacia se manifestó en una mejora palpable en el desempeño de los estudiantes en el postest, y también en una mayor conciencia acerca de la importancia de utilizar correctamente estos pronombres. En consonancia con ello, se buscó alcanzar el tercer objetivo, el cual se enfocaba en instruir a los estudiantes en la identificación de las funciones sintácticas, resaltando cómo este conocimiento contribuye a mejorar la precisión en la expresión. Si bien no se abordó directamente la comprensión de textos, sino más bien en actividades a nivel de frase, se logró crear conciencia sobre la importancia del dominio de los pronombres para mejorar tanto la comprensión como la expresión en general. Además, en el postest se observó un avance en la comprensión de las funciones sintácticas de CD y CI por parte de los estudiantes, lo que sugiere que, aunque no se alcanzó el máximo nivel, se avanzó significativamente hacia el cumplimiento de este objetivo.

De manera similar, se intentó alcanzar el cuarto objetivo de la investigación, que buscaba sensibilizar a los alumnos acerca de la relevancia de seleccionar los pronombres adecuados para garantizar una comunicación eficaz. Los resultados indicaron que, mediante actividades y ejercicios diseñados con este propósito, la mayoría de los estudiantes comprendieron la importancia de utilizar los pronombres de manera precisa para mejorar la calidad de su expresión. No obstante, se observó que un considerable porcentaje de alumnos no atribuía suficiente importancia a este aspecto para mejorar la comunicación, lo que señala que el objetivo fue alcanzado solo de forma parcial.

Finalmente, el quinto objetivo, encaminado a proponer estrategias pedagógicas destinadas a fomentar la reflexión metalingüística entre los estudiantes, en sintonía con el contexto educativo y las exigencias actuales del sistema educativo, fue cumplido. A través de la aplicación de dichas estrategias, se percibió un avance en la comprensión del uso de pronombres en español por parte de los estudiantes durante el postest. Por otro lado, en lo referente a la percepción de los alumnos respecto a su propio proceso de aprendizaje y competencia lingüística, se evidenció un creciente reconocimiento de las dificultades

inherentes al laísmo y al leísmo, así como una actitud favorable hacia enfoques pedagógicos más prácticos e interactivos.

4.2. Limitaciones y prospectiva

A pesar de los resultados, en su mayoría positivos, y las conclusiones alentadoras obtenidas en este estudio, es fundamental reconocer y discutir algunas deficiencias que pueden haber influido en la interpretación de los resultados y, por tanto, limitar la validez del mismo.

En primer lugar, el tamaño de la muestra utilizada en este estudio se considera relativamente pequeño, lo que no permite la generalización de los resultados a una población más amplia de estudiantes de español como lengua materna. Un tamaño de muestra mayor, que abarcara múltiples centros escolares en la provincia de Salamanca, habría conferido una representación más robusta y una fiabilidad incrementada en los resultados, facilitando así una comprensión más completa de los efectos de las intervenciones pedagógicas.

Por otro lado, la ausencia de un grupo de control en el diseño del estudio dificulta la atribución exclusiva de los cambios observados a la intervención pedagógica. La inclusión de este grupo habría permitido contrastar el impacto de la intervención con el progreso natural en ausencia de tratamiento, lo que habría fortalecido la validez interna del estudio. Aunque se contaba con dos grupos con los que poder realizar la investigación, se priorizó la obtención de una muestra de resultados más amplia sobre la inclusión de un grupo de control.

Otra limitación de relevancia se vincula con la medición del conocimiento a corto plazo. Aunque el estudio se enfocó en evaluar de manera inmediata el conocimiento y el desempeño lingüístico de los estudiantes posterior a la intervención, no se llevó a cabo un seguimiento a largo plazo para examinar la retención del conocimiento y el impacto prolongado de la intervención. Este seguimiento habría proporcionado una perspectiva esencial sobre la durabilidad de los efectos observados; no obstante, su realización se vio impedida por el contexto en el que se desarrolló el estudio, marcado por las limitaciones de tiempo inherentes a las prácticas del Máster.

Por otro lado, el estudio se enfocó primordialmente en la mejora del conocimiento y del desempeño lingüístico relacionado con el laísmo y el leísmo, y, aunque se observó una notable reducción del leísmo, se evidenciaron resultados desfavorables en cuanto al laísmo, el cual experimentó un aumento en el posttest. Sin embargo, dado el alcance limitado de nuestra investigación, no podemos confirmar la hipótesis de que se debiera a la modificación de referentes de singular a plural.

En definitiva, subsanar estas limitaciones en futuras investigaciones podría potenciar la validez y confiabilidad de estos resultados, ofreciendo así una comprensión más exhaustiva del impacto de las intervenciones pedagógicas en el aprendizaje del español.

4.3. Contribuciones al campo de estudio bajo el marco de la LOMLOE

El presente estudio ofrece una modesta contribución al campo de estudio relacionado con la comprensión y mejora del aprendizaje de la gramática española, específicamente en lo referente al complemento directo (CD) y al indirecto (CI). Aunque se trata de una investigación limitada, sus hallazgos ofrecen perspectivas que podrían enriquecer tanto el ámbito académico como la práctica educativa dentro del marco de la LOMLOE.

En primer lugar, la investigación se centra en examinar la eficacia de las intervenciones pedagógicas para mejorar el uso adecuado de los pronombres personales átonos en español. A través del análisis del impacto de una intervención específica durante un período definido, se proporciona evidencia empírica que apoya la efectividad de enfoques pedagógicos basados en la reflexión metacognitiva y la práctica guiada. Este hallazgo, aunque humilde, es particularmente relevante en el contexto de la LOMLOE, que pretende fomentar la capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y fomentar su autoconciencia, en lugar de depender de la memorización mecánica de reglas gramaticales.

Además, este estudio adopta una perspectiva metodológica que integra tanto métodos cuantitativos como cualitativos para la recopilación y análisis de datos. Esta combinación no solo enriquece la comprensión de los fenómenos estudiados, sino que también se alinea con los principios de la LOMLOE, que enfatizan la evaluación formativa y el seguimiento continuo del progreso de los estudiantes, así como la promoción de una educación personalizada y adaptativa. Al dar voz a los alumnos, se logra una comprensión más rica de su experiencia educativa, permitiendo a los docentes adaptar las prácticas pedagógicas de manera más efectiva a las necesidades individuales de los estudiantes. Además, la correspondencia entre los datos cuantitativos y cualitativos indica que los propios alumnos son conscientes de sus fortalezas y debilidades en el uso de los pronombres personales átonos, lo que refuerza un poco más la validez de los hallazgos y la efectividad del enfoque metodológico adoptado.

En conclusión, este estudio busca proporcionar una pequeña contribución tanto al campo de la enseñanza de la gramática española como a la práctica educativa dentro del marco de la LOMLOE. Al integrar enfoques reflexivos y metodologías mixtas, se busca comprender más a fondo el proceso de aprendizaje y proponer estrategias pedagógicas que puedan ser implementadas en el aula. Estos hallazgos podrían establecer una base para investigaciones futuras más amplias y exhaustivas que continúen explorando estas dimensiones, con el objetivo de seguir mejorando la calidad de la educación en el país.

6. Referencias bibliográficas

- Alonso, R., y Martínez, P. (2009). Reflexión consciente y adquisición de la lengua. Algunos ejemplos en español. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 9. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3153019>
- Alvarado, B., y Barraón, E. (2006). *El siglo XV. La transición del español medieval al clásico*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcz6101>
- Amores, A. J., y De Casas, P. (2019). El uso de las TIC como herramienta de motivación para alumnos de enseñanza secundaria obligatoria estudio de caso Español. *Hamut'ay*, 6(3), 37-49. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v6i3.1845>
- Amorós-Negre, C., y Quesada, M. Á. (2019). Percepción lingüística y pluricentrismo: Análisis del binomio a la luz de los resultados del Proyecto Linguistic Identity and Attitudes in Spanish-speaking Latin America (LIAS). *Estudios de Lingüística*, 33, 9-26. <https://doi.org/10.14198/elua2019.33.1>
- Aquino, I. M., Auris, C. V., Bujaico, A., Crispín, C., Grabel, S., Flores, Y., y Obregón, A. (2021). Problemas gramaticales y ortográficos en opiniones de usuarios en redes sociales. *Germinal* 4(1), 12-24. <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/germinal/article/view/1612/1774>
- Bosque, I. (2018). Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática. *ReGrOC: Revista de Gramática Orientada A las Competencias*, 1(1), 11-36. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.12>
- Calvo, A. (2005). Evolución de los estudios gramaticales desde la Antigüedad a la Edad Media: relaciones con la retórica. *Helmantica*, 56(170-171), 345-369. <https://summa.upsa.es/pdf.vm?id=29378&lang=es&page=3>
- Camps, A., y Fontich, X. (2021). La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática: Un itinerario de enseñanza e investigación en educación lingüística. *Onomázein Revista de Lingüística Filología y Traducción*, 60, 224-228. <https://doi.org/10.7764/onomazein.60.12>
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 2(6), 63-80. <https://doi.org/10.1080/02147033.1990.10820934>
- De la Fuente, D. (2023). *Comportamiento y creencias sobre el leísmo y el laísmo en el español hablado en Cantabria*. [Trabajo de Final de Grado, Centro Internacional de Estudios Superiores del Español CIESE-Comillas]. UCrea Repositorio Abierto de la Universidad de Cantabria. <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/31191>
- De Santiago-Guervós, F. J. (2022): La transgresión de la norma como estrategia de comunicación. *Enfoques actuales en investigación filológica*, 95-113.
- Enríquez, D. (2016). Historical development of approaches to language teaching. *CORE*. <https://api.core.ac.uk/oai/oai:publicacionesdidacticas.com:075024>

- España, S. (2018). Reflexiones sobre la enseñanza de la gramática en Secundaria. *ReGrOC: Revista de Gramática Orientada A las Competencias*, 1(1), 1-10. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.19>
- Fernández-Ordóñez, I. (1994): Isoglosas internas del castellano. El sistema referencial del pronombre átono de tercera persona, *Revista de Filología Española*, LXXIV: 1, 71-125. <https://doi.org/10.3989/rfe.1994.v74.i1/2.499>
- Fernández-Ordóñez, I. (1999): *Leísmo, laísmo y loísmo* en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.), Gramática Descriptiva de la Lengua Española, Colección “Nebrija y Bello” de la Real Academia Española, 3 vols., Madrid, Espasa Calpe, vol. I, cap. 21, págs. 1317-1397.
- Fernández, P. (2013). Escribir en Internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales. *Doxa Comunicación. Revista Interdisciplinaria De Estudios De Comunicación Y Ciencias Sociales*, (16), 223–224. <https://revistascientificas.uspceu.com/doxacomunicacion/article/view/1028>
- García, I., y Andújar-Molina, O. (2022). ELEÍSMENTAL, QUERIDO WATSON: UNA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN DEL LEÍSMO, LAÍSMO Y LOÍSMO EN EL AULA DE SECUNDARIA. *Encuentro Journal*, 30, 80-102. <https://doi.org/10.37536/ej.2022.30.1934>
- García, L. (s.f.). *Diferencias léxicas y gramaticales entre dos zonas limítrofes: Cañizal y Tarazona de Guareña*. [Trabajo de Final de Grado no publicado], Universidad de Salamanca.
- García, M. J., Fontich, X., y Pérez, R. (2022) ¿Y si la gramática fuera útil? Aportaciones a la investigación sobre la enseñanza de la gramática y las prácticas reflexivas. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 35(2), 1-13. <http://dx.doi.org/10.17398/1988-8430>
- García, M^a. J. (2022). La enseñanza de la gramática como práctica reflexiva: aproximación histórica. *Tejuelo*, 35(2), 15-44. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.2.15>
- Lobato, R., Lahera, A., Alonso, A., y Pelegrín, J. (2022). *Lengua Castellana y Literatura 3ºESO. Libro del estudiante*. GeniOX. Oxford University Press España, S.A.
- Gómez, L. (2011). *Hablar y escribir correctamente: gramática normativa del español actual. Morfología y sintaxis. II*. Arco Libros.
- Gómez, S. (2013). *Los pronombres átonos (le, la, lo) en el español: aproximación histórica*. Madrid: Arco Libros.
- Guevara, G. P., Verdesoto, A. E., y Castro, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas y de investigación-acción). *RECIMUNDO: Revista Científica de la Investigación y el Conocimiento*, 4(3), 163-173. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7591592>
- Gutiérrez, A., Romero, M.F., y Heredia, H. (2022). Transposición didáctica de la gramática y formación inicial de maestros. *Revista Fuentes*, 24(3), 297-311. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/21094/19494>

- Huamán, J. A., Treviños, L. L., y Medina, W. A. (2022). Epistemología de las investigaciones cuantitativas y cualitativas. *Horizonte de la ciencia*, 12(23). <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2022.23.1462>
- Leonetti, M. (2018). Aprovechar la gramática para mejorar la redacción: los sujetos tácitos. *ReGrOC: Revista de Gramática Orientada A las Competencias*, 1(1), 237-264. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.17>
- Llorente, M. R. (1999). Jóvenes y mayores ante la lengua en Salamanca. *Revista de Estudios*, 43, 363-376.
- Mantecón, B., y Zaragoza, F. (1998). La enseñanza de la Gramática en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 31, 75-89. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117968>
- Martínez, F. M. (1984). Datos sobre el léismo y laísmo de persona en el habla de la ciudad de Burgos. *Epos: Revista de filología*, (1), 159. <https://doi.org/10.5944/epos.1.1984.9408>
- Martínez, M. D. (1990). Normativismo y antinormativismo en la tradición gramatical española del siglo XVII. *Contextos*, 15-16, 129-152. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=97947>
- Martín, M. Á. (2008). El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ELE. *Ogigia: Revista electrónica de estudios hispánicos*, 3, 29-41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2510392>
- Martín-Vegas, R. A. (2022). Conocimiento de la morfología, conciencia morfológica y aprendizaje léxico. Objetivos “difusos” en la Enseñanza Secundaria. *Tejuelo*, 35(1), 107-136, <http://hdl.handle.net/10662/13325>
- Mendoza, M. A. (2019). *La comunicación escrita en Facebook y la redacción en la producción de textos explicativos que realizan los estudiantes de primer ciclo en el curso de Nivelación de Redacción en una universidad privada de Arequipa en el 2018 III*. [Trabajo de Final de Grado Grado, Universidad Tecnológica del Perú]. Repositorio Institucional de la UTP. https://repositorio.utp.edu.pe/bitstream/handle/205000012867/2502/Mary%20Mendoza_Trabajo%20de%20Investigacion_Maestria_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Níkleva, D. G., y García-Viñolo, M. (2023). La formación del profesorado de español para inmigrantes en todos los contextos educativos. *Onomázein Revista de Lingüística Filología y Traducción*, 60, 167-188. <https://doi.org/10.7764/onomazein.60.10>
- Ortega, J. (2018). Algunas consideraciones sobre el lugar de la gramática en el aprendizaje del español/LE. *Rilce. Revista De Filología Hispánica*, 14(2), 325-347. <https://doi.org/10.15581/008.14.26975>
- Pantaler, N. (2024). *El tratamiento de la gramática y del léxico en manuales de ELE y su adaptación al contexto croata*. [Tesis de maestría, Universidad de Zadar] Nacionalni

- Repozitorij Završnih I Diplomskih Radova ZIR. <https://zir.nsk.hr/islandora/object/unizd:8175>
- Paredes, F. (2006). Leísmo, laísmo y loísmo en la lengua hablada de Madrid (barrio de Salamanca). *LEA: Lingüística Española Actual*, 28(2), 191-220. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2365598>
- Pérez, D., Ivars, C., Purchades, O., y Herraiz, E. (2015). La adquisición del lenguaje según el modelo innatista. *3c Empresa: investigación y pensamiento crítico*, 4(2), 87-107. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5093288>
- Pérez, I., Gil, I., Boyano, R., Pérez, P., Echevarría, E., Gumiel, S., Tormo, E., Sansiesteban, C., Lodín, P., Estradera, P., Achau, M. C., Heras, J. M. (2022). *Lengua Castellana y Literatura. 3 Secundaria. Revuela*. Ediciones SM.
- Poza, M., y Salinas, A. (2021). Propuesta didáctica para trabajar la sintaxis en una Gramática Orientada a las Competencias en segundo y tercero de la ESO. *ReGrOC: Revista de Gramática Orientada A las Competencias*, 4(1), 110–138. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.73>
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010). *Nueva Gramática de Lengua Española: Manual*. Espasa.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española: *Diccionario panhispánico de dudas (DPD)* [en línea], 2.ª edición (versión provisional). [Consulta: 25/03/2024]. <https://www.rae.es/dpd/>
- Real Academia Española. (s.f.). Uso de los pronombres «lo(s)», «la(s)», «le(s)». Leísmo, laísmo, loísmo. <https://www.rae.es/espanol-al-dia/uso-de-los-pronombres-los-las-les-leismo-laismo-loismo>
- Real Academia Española: *Diccionario de la Lengua Española*, 23.ª ed., [versión 23.7 en línea]. <https://dle.rae.es/>
- Real Academia Española. (s.f.). La institución. <https://www.rae.es/la-institucion#:~:text=La%20Real%20Academia%20Espa%C3%B1ola%2C%20fundada,a%20las%20necesidades%20de%20sus>
- Rodríguez, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 87–118. <https://doi.org/10.35362/rie590458>
- Samamé, A. (2018). *¿Cantara o cantase?: un estudio sociolingüístico del imperfecto y pluscuamperfecto del subjuntivo en hablantes limeños con grado de instrucción superior*. [Tesis para optar el grado académico de Magíster en Lingüística], Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/13789>
- Sampedro, J. (1996, 10 agosto). Enseñar la gramática es inútil antes de los 14 años. *El País*. https://elpais.com/diario/1996/08/11/cultura/839714401_850215.html?event=go&event_log=go&prod=REGCRARTCULT&o=cerrcult

- Sánchez-Iglesias, J. J. (2014). En torno a la adquisición de los pronombres. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 8(16), 89–93. <https://doi.org/10.26378/rnlael816230>
- Teixeira, A. M. (2022). ¿Madrileño, castizo, ejque o lo desconozco?: la percepción de la microgeografía lingüística de Madrid por parte de los madrileños. *Mundos del hispanismo: una cartografía para el siglo XXI: AIH Jerusalén 2019*. Iberoamericana Vervuert. https://www.iberoamericana-vervuert.es/capitulos/05_20_9783968693002_cap66.pdf
- Torres, M., Paz, K., y Salazar, F. G. (2019). *Métodos de recolección de datos para una investigación*. Repositorio UDGVirtual. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2817>
- Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 63-85. <https://doi.org/10.35362/rie590457>
- Zurita, J. N., Márquez, H., Miranda, G., y Villasís, M. Á. (2018). Estudios experimentales: diseños de investigación para la evaluación de intervenciones en la clínica. *Revista Alergia México*, 65(2), 178-186. <https://doi.org/10.29262/ram.v65i2.376>

6.1. Documentos legales

- Decreto 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial del Estado de Castilla y León, 190, de 30 de septiembre de 2022.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, 76, de 30 de marzo de 2022.

7. Anexos

7.1. Respuestas de los alumnos en el pretest (enlace)

7.2. Respuestas de los alumnos en el postest (enlace)