



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

“QUE LA SINTAXIS TE ACOMPañE”. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA INNOVADORA

Alumno/a: Garzón Donaire, Isabel María

Tutor/a: Dra. D.^a María del Carmen Conti Jiménez
Dpto: Filología Española

Junio, 2020

Índice

RESUMEN Y PALABRAS CLAVE (EN ESPAÑOL Y EN INGLÉS)	1
1. INTRODUCCIÓN	2
2. JUSTIFICACIÓN	4
3. METODOLOGÍA	6
4. FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA	8
4.1. Contextualización general	8
4.2. Recorrido histórico de la enseñanza de la gramática	9
4.3. Justificación del uso de una metodología más innovadora frente a la enseñanza tradicional	16
4.4. Formación del profesorado y el libro de texto	19
4.5. Nuevos grupos de investigación: el caso del grupo GrOC	22
4.6. Didáctica de la lengua	24
4.7. Conceptos clave	31
5. PROYECCIÓN DIDÁCTICA	36
5.1. Introducción	36
5.2. Contextualización del centro	39
5.3. Contextualización del aula	39
5.4. Objetivos de etapa	40
5.5. Objetivos de materia	42
5.6. Objetivos específicos de la Unidad Didáctica	43
5.7. Contenidos del currículo para 4º de ESO	44
5.8. Contenidos específicos de la Unidad Didáctica	47
5.9. Criterios de evaluación	48
5.10. Temporalización de la Unidad Didáctica	50
5.11. Metodología	51
5.12. Desarrollo de las sesiones y explicación de las actividades	53
5.13. Competencias clave	80
5.14. Elementos transversales	81
5.15. Evaluación	82
5.16. Atención a la diversidad	83

6. CONCLUSIONES	84
7. BIBLIOGRAFÍA	86
7.1. <i>Referencias bibliográficas</i>	86
7.2. <i>Bibliografía complementaria</i>	88
8. ANEXOS	91

RESUMEN Y PALABRAS CLAVE (EN ESPAÑOL Y EN INGLÉS)

Resumen: Este estudio pretende mostrar una propuesta didáctica alternativa e innovadora dentro del estudio de la sintaxis en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria. El estudio de esta disciplina en los centros educativos se caracteriza por la memorización de una serie de etiquetas y funciones sintácticas. Esto supone que la metodología de enseñanza esté basada en la repetición de ejercicios mecánicos y descontextualizados. De esta manera, la presente investigación presenta los beneficios y la utilidad de enseñar la sintaxis de manera funcional a través de la reflexión metalingüística. Además, el trabajo evidencia la mejora de la capacidad comunicativa de los alumnos mediante el estudio de la sintaxis de forma significativa y útil. Asimismo, este proyecto expone una unidad didáctica completa, atendiendo a la legislación educativa vigente, para la materia de Lengua Castellana y Literatura en un contexto de 4º de ESO, en relación con los contenidos sintácticos trabajados en dicho curso.

Palabras clave: Sintaxis, didáctica de la gramática, reflexión metalingüística, competencia comunicativa y trabajo cooperativo.

Abstract: This study aims to demonstrate an alternative and innovative didactic proposal within the study of syntax in Secondary Education. The study of this discipline is characterized by the memorization of labels and syntactic functions. This means that the teaching methodology is based on the repetition of mechanical and decontextualized exercises. This research presents the benefits of teaching syntax by metalinguistic reflection. In addition, the study demonstrates the improvement of the communicative competence by means of the study of syntax in a significant and useful method. Additionally, this project presents a didactic unit for Spanish Language and Literature, in relation to the syntactic contents worked with our class.

Key words: Syntax, grammar teaching, metalinguistic reflection, communicative competence and team work.

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Fin de Máster pretende abordar el estudio de la enseñanza de la sintaxis en las clases de Lengua Castellana y Literatura en Educación Secundaria Obligatoria. Por ello, se ha elaborado una proyección didáctica de los contenidos sintácticos establecidos para 4º de ESO de una manera innovadora y basada en la utilidad y la funcionalidad de la sintaxis para alcanzar una completa formación del alumnado.

En primer lugar, se debe reconocer que todos los alumnos de nuestro sistema educativo, en algún momento de su escolarización, han trabajado la gramática de la lengua española y han realizado los tradicionales y mecánicos ejercicios de sintaxis, es decir, los clásicos análisis morfosintácticos. Además, se ha podido comprobar cómo estos ejercicios provocan, en numerosas ocasiones, el rechazo de los estudiantes por diferentes motivos, lo que merma también la actitud y buena disposición del profesor de Lengua y Literatura, que se siente en ocasiones impotente ante la falta de interés del alumnado hacia su materia.

El trabajo que aquí se presenta no pretende criticar o menoscabar la utilidad y los beneficios que supone el ejercicio del análisis sintáctico tradicional para lograr un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito de la gramática. De hecho, consideramos esencial que esta actividad se siga manteniendo en las clases de Lengua de Secundaria y Bachillerato para que el discente, en niveles superiores, alcance a entender la abstracción necesaria que requiere el estudio y el empleo de la gramática de la lengua española y pueda comprenderla y emplearla con soltura y naturalidad en su vida diaria, gracias al entendimiento de su estructura interna. Además, si este ejercicio fuera acompañado de una reflexión gramatical, adecuada al nivel curricular de los alumnos, tendría incluso un mayor aprovechamiento.

Por lo tanto, lo que se desea mostrar en este estudio es que esta no es la única forma de enseñar sintaxis en las aulas de Secundaria o Bachillerato, ya que, en muchas ocasiones, la sensación que encontramos entre los alumnos ante el estudio de la gramática es apatía hacia la gran cantidad de terminología que deben conocer y manejar sin entender, muchas veces, a qué se refiere cierto término o la gran variedad de nomenclatura gramatical utilizada, dependiendo de la corriente seguida, para nombrar determinadas funciones o fenómenos sintácticos. A esto se une la realización automática de los ejercicios gramaticales, ya que, con bastante frecuencia, los alumnos proponen una respuesta rápida y mecanizada sin entender, a veces, por qué han optado por tal análisis.

A esto cabe añadir que muchos de los contenidos sintácticos se dan por sentados y, en caso de existir cierto desfase en el nivel curricular en el que se encuentran los alumnos, dichos contenidos no se repasan por la imperante necesidad del profesorado

por acabar el temario del libro de texto. Sin embargo, se debe tener en cuenta que, para poder avanzar en el estudio de la gramática y, más concretamente, en el campo de la sintaxis, el aprendiz debe poseer y saber manejar con seguridad y agilidad ciertas nociones básicas.

Por otro lado, también es frecuente encontrar en las aulas la falta de explicación o reflexión sobre por qué determinado aspecto de la sintaxis funciona de una manera y no de otra, por qué algunas oraciones muy similares presentan análisis distintos, entre otras muchas cuestiones. Simplemente se le pide al discente que haga un análisis perfecto sin cuestionarse por qué, y el único argumento que encuentra es que el funcionamiento de su lengua es así.

Todas estas razones y circunstancias dadas en las clases de Secundaria en la materia de Lengua Castellana y Literatura conducen al planteamiento de una proyección didáctica que intente suplir estas carencias y que pretenda enseñar la sintaxis de una manera mucho más funcional para el alumnado y que lo haga reflexionar sobre su propia herramienta de comunicación, al igual que hace en otras materias del currículo. Dicha proyección didáctica irá precedida de una fundamentación epistemológica, en la que se expondrá la situación en la que se encuentra actualmente la enseñanza de la sintaxis y todo el proceso por el que ha pasado hasta llegar a ese punto.

También conviene mencionar desde el inicio del trabajo que dicha proyección no ha podido ser llevada a la práctica en un contexto real de aula en una clase de 4º de ESO, por lo que no se han obtenido resultados empíricos ni hallazgos que den indicaciones y certezas reales sobre los aciertos y beneficios que supone el enseñar la sintaxis atendiendo a su funcionalidad o los errores que podrían abordarse para realizar una proyección didáctica mucho más fructífera.

Tras esto, conviene comentar que el desarrollo del presente trabajo se dividirá en dos grandes bloques: una fundamentación epistemológica y una proyección didáctica. Además de estos dos apartados, la investigación cuenta con una justificación del tema elegido, donde se apuntarán los diferentes argumentos y razones que han llevado al estudio de dicho campo para poder realizar una serie de aportaciones que suplan determinadas carencias detectadas en el sistema educativo; una metodología, donde se explicará el proceso seguido para la elaboración de la presente investigación; posteriormente, se expondrán los dos grandes bloques citados, que se resumirán a continuación; finalmente, se dedicará un apartado a la muestra de conclusiones a las que conduzca el desarrollo del trabajo, así como el apunte de las referencias bibliográficas manejadas y utilizadas, y una sección para los anexos, en caso de que los hubiera.

Respecto a los dos grandes bloques planteados en el trabajo, cabe decir que la fundamentación epistemológica consistirá en un estado de la cuestión acerca de la

forma en la que se ha enseñado sintaxis y la importancia que se le ha atribuido en las clases de Lengua Castellana y Literatura en los centros educativos para llegar a la etapa actual y mostrar el desacuerdo entre lo que establecen las leyes educativas y lo que realmente se lleva a cabo en las aulas con el alumnado. Por otro lado, la proyección didáctica del tema pretende elaborar una unidad didáctica para 4º de ESO para la materia de Lengua Castellana y Literatura en la que se trabajarán los contenidos sintácticos establecidos para este curso de una manera funcional e innovadora, y no a través del exclusivo ejercicio de análisis morfosintáctico de oraciones descontextualizadas.

Finalmente, cabe apuntar que el objetivo principal que se plantea en este trabajo es mostrar que existe otro tipo de actividades más útiles para la enseñanza de la sintaxis y conseguir que esta contribuya positivamente en la formación académica y personal de los alumnos. Para llegar a este resultado final, se habrá realizado previamente un estado de la cuestión sobre el lugar que ha ocupado la enseñanza de la gramática con el paso del tiempo en las clases de Secundaria y que permita entender la proyección defendida en este trabajo.

Como objetivos específicos, se pueden plantear los siguientes: (i) recopilación bibliográfica de obras y artículos especializados en didáctica de la lengua que se hayan dedicado a analizar, estudiar y reflexionar sobre la manera más adecuada de enseñar la sintaxis en Secundaria; (ii) realización de un estado de la cuestión que permita observar con detenimiento y perspectiva el papel que la sintaxis ha ido desarrollando en las clases de Lengua Castellana y Literatura hasta llegar a la situación actual; (iii) elección e investigación de las propuestas didácticas más atractivas para llevar a cabo la proyección didáctica prevista, atendiendo a la funcionalidad de la enseñanza de la gramática para facilitar el aprendizaje del alumno y formarlo como ciudadano competente; (iv) elaboración de una unidad didáctica, atendiendo a la legislación educativa vigente, con todos sus apartados pertinentes para trabajar los contenidos sintácticos correspondientes a 4º de ESO; (v) uso de materiales y ejercicios didácticos de diversa índole para alcanzar los objetivos planteados en la unidad didáctica; (vi) establecimiento de una serie de conclusiones que permitan examinar el alcance de la unidad didáctica y su posible aplicación práctica en un contexto real, así como las ventajas e inconvenientes que haya podido presentar su elaboración.

2. JUSTIFICACIÓN

La elección de este tema, la reflexión sobre la enseñanza de la sintaxis en las aulas de Secundaria, para la presente investigación se debe a numerosos factores que a continuación se expondrán de forma breve.

En primer lugar, la justificación de este trabajo parte de la depreciación del valor de la enseñanza de la gramática, especialmente, de la enseñanza de la sintaxis, en las clases de Lengua Castellana y Literatura de Secundaria.

Es cierto que la sintaxis, tradicionalmente, ha sido una parte incuestionable en el currículo educativo, pero en las últimas décadas su enseñanza ha suscitado cierto rechazo entre profesores y alumnos, que no la consideran tan significativa en la formación de los estudiantes.

Sin embargo, en los últimos años ha surgido una nueva visión para la defensa de la enseñanza de la gramática, y más concretamente de la sintaxis, ya que se argumenta que esta presenta numerosos beneficios para el alumnado, siempre que se adopte una metodología útil y funcional, basada en la reflexión metalingüística. Dentro de esta corriente destaca la aparición y las aportaciones del grupo GrOC (Gramática Orientada a las Competencias) y de su *Revista de Gramática Orientada a las Competencias (ReGrOC)*.

A esta corriente es a la que se adscribe el presente trabajo, ya que consideramos que el aprendizaje de la sintaxis y un correcto empleo de ella permiten que los discentes se expresen con adecuación y criterio en su lengua materna, tanto de forma oral como escrita. Dicha habilidad es considerada básica en el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y, por extensión, en la vida diaria del alumnado, ya que esta etapa educativa está enfocada a la preparación de los estudiantes para continuar con sus estudios, a la inserción en el mundo laboral y a que sean ciudadanos competentes en las distintas situaciones de la vida social.

Por otro lado, también consideramos fundamental el conocimiento de la lengua porque esta es el mecanismo, es su primera herramienta de acceso para desarrollar su aprendizaje en el resto de materias, además de servirse de ella para razonar y expresar sus pensamientos, sentimientos y opiniones. Por lo tanto, resulta esencial que los alumnos conozcan y reflexionen sobre el funcionamiento de la herramienta que emplean constantemente en todas las actividades de su vida diaria.

La justificación de que la proyección didáctica esté planteada para alumnos de 4º de ESO se debe a que ya nos encontraríamos en un nivel superior donde resultaría muy apropiado trabajar la sintaxis de esta manera, puesto que, atendiendo a la *Orden de 14 de julio de 2016*, ya se verían contenidos relacionados con una sintaxis más compleja, como son las oraciones compuestas, y, además, deben ser capaces de conocer y saber usar la gramática para poder aplicarla en sus textos orales y escritos y lograr una comunicación eficaz.

3. METODOLOGÍA

En este punto del estudio, se expondrá el método seguido para llevar a cabo la elaboración de la presente investigación didáctica.

De esta manera, se especificarán de forma concisa todos aquellos pasos que se han seguido para poder realizar el proyecto planteado, partiendo del planteamiento de la temática elegida, es decir, cómo afrontar la enseñanza de la sintaxis en las aulas de Secundaria, hasta la exposición final de aquellas conclusiones a las que conduzca la investigación desarrollada.

En primer lugar, se procedió a la realización de un repaso exhaustivo de la legislación educativa vigente, tanto en lo que compete al BOE como al BOJA, para determinar y tener en cuenta todo lo relativo a 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria en relación con la materia de Lengua Castellana y Literatura y poder así plantear el presente estudio, atendiendo, sobre todo, a los objetivos básicos de etapa, los contenidos y criterios de evaluación de dicho curso en nuestra materia. La legislación es el punto de partida para elaborar cualquier tipo de proyecto didáctico, lo que la convierte en un pilar fundamental dentro de este trabajo.

Posteriormente, se llevó a cabo una revisión histórica sobre la forma en la que se ha enseñado la gramática en las clases de Lengua a lo largo del tiempo hasta llegar a la actualidad y poder vislumbrar y plantear la problemática existente en torno a la docencia de la sintaxis en las aulas de Secundaria y la visión que el presente trabajo pretende abordar, mostrando siempre los beneficios que dicha enseñanza puede tener en la formación académica del alumnado que los formará como ciudadanos competentes frente a la visión que considera poco significativa la enseñanza de la gramática.

A continuación, se llevó a cabo una revisión bibliográfica de aquellas obras y artículos académicos más sobresalientes que han tratado sobre el estado actual en el que se encuentra la enseñanza de la sintaxis en las aulas y sobre los postulados que la fundamentan o deberían fundamentarla. Sin embargo, se apreció que la metodología establecida por la legislación educativa desde la entrada en vigor de la LOGSE (1990) no es la que se adopta en las aulas, a pesar de los treinta años transcurridos. Por ello, también fue necesario revisar numerosas fuentes bibliográficas que permitieron explorar y desarrollar una metodología distinta, útil y funcional para enseñar sintaxis de manera innovadora y basada en la reflexión metalingüística, en el trabajo con textos reales y en la práctica de actividades contextualizadas. Con todo ello se pretende conseguir una formación completa de los estudiantes y paliar la sensación de apatía y aburrimiento que, en ocasiones, sienten ante la enseñanza de algo que consideran poco útil, simplemente por la falta de adecuación de la metodología empleada, basada en la

memorización de reglas gramaticales que se aplican con posterioridad en actividades mecánicas y sin fundamento.

Asimismo, se analizaron todos aquellos aspectos fundamentales dentro de la educación, tales como el libro de texto o la formación de los profesores, que debían ser revisados y mejorados para llegar a una enseñanza verdaderamente funcional y alejada del enfoque tradicional.

Finalmente, se abordaron las propuestas del grupo GrOC (Gramática Orientada a las Competencias), las cuales son de reciente aparición y encuadran a la perfección con la manera de proceder en las aulas que se persigue en este trabajo, como se expondrá en apartados posteriores.

Para la realización del segundo gran bloque de este trabajo, se consultaron algunas de las propuestas didácticas y materiales más llamativos que podrían ser utilizados en nuestra propuesta al presentar las mismas inquietudes y objetivos en cuanto a la enseñanza de la sintaxis en Secundaria. Una vez que se analizaron y se tomó nota de todos los materiales didácticos consultados, se elaboró, en toda su extensión, la unidad didáctica comentada al inicio de este trabajo, siguiendo lo establecido en la legislación educativa para 4º de ESO, la fundamentación epistemológica realizada previamente y los materiales y ejercicios didácticos oportunos para alcanzar los objetivos formulados en la presente investigación.

Cabe apuntar también en este apartado dedicado a la metodología seguida durante el desarrollo del estudio que la proyección didáctica propuesta no ha podido ser puesta en práctica en un contexto real de aula debido a la crisis sanitaria provocada por la COVID-19, que ha supuesto la suspensión de las prácticas externas en centros de educación que establece el programa del Máster en Profesorado en ESO, Bachillerato, FP y Enseñanza de Idiomas (Especialidad en Lengua y Literatura). Dicha puesta en práctica estaba pensada para comprobar, de manera empírica, si la unidad didáctica lograba alcanzar los objetivos propuestos para los estudiantes y observar también las mejoras que podrían realizarse en su planteamiento y en su puesta en práctica en ocasiones venideras.

Tras la elaboración del estudio, se redactaron una serie de conclusiones que recogen, de manera sucinta, las aportaciones más relevantes de la presente investigación, así como un repaso de los puntos de mayor importancia para la comprensión de la misma. Además, se presentaron en dichas conclusiones algunas anotaciones acerca de la unidad didáctica, de sus posibles aportaciones a las clases de Lengua Castellana y Literatura y de su hipotética puesta en práctica en una clase de 4º de ESO, que ha resultado imposible por la pandemia comentada previamente.

4. FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA

4.1. Contextualización general

Actualmente, la enseñanza de la gramática atraviesa un momento de crisis y de profundo debate acerca de su utilidad y valor en las aulas de Secundaria y Bachillerato para alcanzar los objetivos propuestos para la materia de Lengua Castellana y Literatura.

Para llegar a comprender esta situación actual, debe tenerse en cuenta y entender, con la mayor perspectiva posible, el papel que la gramática ha tenido en la educación y en la formación de los discentes dentro de las aulas.

El estudio de la gramática ha sido desde tiempos inmemoriales la base fundamental para la enseñanza de las lenguas, ya fuera la materna, segundas lenguas o lenguas extranjeras. El dominio o aprendizaje de una lengua se basaba en conocer a la perfección las normas gramaticales y saber usarlas de manera mecánica para lograr una escritura correcta y pura, atendiendo a los modelos literarios, y evitar a toda costa la aparición del error o eliminarlo inmediatamente, en caso de que apareciera, para que no creara hábitos en los estudiantes.

Esta larga tradición comenzó a cuestionarse en el siglo pasado, coincidiendo con el auge de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras a través del enfoque comunicativo (Gaiser, 2011: 102).

Dicho enfoque consiste en ver la lengua como una herramienta de comunicación y no como algo que debe conocerse a la perfección de manera teórica. De esta manera, los conocimientos gramaticales en sí mismos comenzaron a perder fuerza y valor para centrarse en la capacidad del alumno de usar la lengua en cualquier situación comunicativa que se le presentase y poder desenvolverse con eficacia.

Este enfoque, que nació para la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras, comenzó a considerarse útil para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna en las aulas de los centros educativos, ya que muchos profesores empezaron a cuestionarse que el simple hecho de ser nativo no equivale a que el alumno no tenga problemas para emplear su lengua o que la conozca en toda su extensión.

De hecho, si nos acercáramos a una clase real, nos daríamos cuenta de la gran cantidad de problemas que presentan los alumnos, incluso los de niveles superiores, para realizar una breve exposición oral o para hacer el resumen de un texto dado.

Esto ocurre porque tradicionalmente no se ha enseñado al estudiante a usar su lengua, puesto que se entendía que esa habilidad la adquiriría de manera autónoma en su contexto social. Sin embargo, de la misma manera que a nadie se le ocurriría pedirle

a un alumno que elaborara en la materia de Tecnología un circuito eléctrico sin antes explicarle cómo hacerlo, es imposible que ese mismo alumno realice de forma correcta un resumen o un texto argumentativo, si previamente no le han indicado cómo debe componerlo y las estructuras y elementos que debe utilizar para elaborar un texto determinado.

4.2. Recorrido histórico de la enseñanza de la gramática

En los últimos años, la enseñanza de la gramática ha atravesado por un momento de crisis en torno a su utilidad en la enseñanza de lenguas y, más concretamente, en las clases de Lengua Castellana y Literatura de la Educación Secundaria Obligatoria, que es la enseñanza que interesa en esta investigación (Leonetti, 2018: 238).

Para llegar a entender la controversia acerca de si es adecuado y funcional enseñar gramática en la materia de Lengua Castellana y Literatura es necesario mostrar un breve recorrido histórico por las diferentes fases por las que ha pasado la enseñanza de la gramática y su evolución didáctica en las aulas.

El inicio de la polémica parece proceder de la adopción de los enfoques comunicativos para la enseñanza de la lengua materna en los centros educativos, de manera similar a lo que ya venía ocurriendo en la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras desde la década de los 80, momento en el que cobra un gran auge esta forma de enseñar lenguas.

La utilización del enfoque comunicativo en las clases de Secundaria ha cobrado un gran interés en los últimos años, ya que, según la legislación educativa vigente, uno de los objetivos de la etapa de Secundaria y también de la materia de Lengua Castellana y Literatura es que el alumno sea capaz de expresarse de manera adecuada en su lengua materna, tanto de forma escrita como oral, en cualquier situación que se le presente. Dicha capacidad de expresión es la que pretende trabajar y desarrollar el enfoque comunicativo, coincidiendo así con aquella que la legislación pretende alcanzar en los alumnos. Sin embargo, este enfoque suele dejar un poco más al margen la importancia que la enseñanza de la gramática también posee para el aprendizaje de una lengua. Por ello, más adelante se expondrán las ideas del grupo GrOC¹, que serán seguidas en este trabajo, ya que proponen postulados como la reflexión metalingüística en los alumnos de Secundaria que facilite y mejore su competencia comunicativa, que es justo lo que nuestra propuesta pretende conseguir.

Así, el artículo 11 del *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre*, elaborado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, establece los diferentes objetivos que se

¹ Gramática Orientada a las Competencias

deben alcanzar a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria. Entre dichos objetivos se encuentra el siguiente:

Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

(Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015: 177)

Se observa cómo la propia legislación establece que los alumnos tienen que ser capaces de emplear su(s) lengua(s) con adecuación y corrección y comprenderla para llegar a ser ciudadanos competentes. Sin embargo, para llegar a alcanzar la competencia comunicativa es necesario que los alumnos adquieran la competencia lingüística, entre otras, donde se encuadraría la dimensión gramatical. Por lo tanto, este conocimiento no debe marginarse ni eliminarse por completo en la enseñanza de lenguas, sino que debe enseñarse desde otra perspectiva.

Tales objetivos se establecen para desarrollarse a lo largo de los cuatro años de duración de la etapa y no en un curso concreto. Sin embargo, debemos apuntar que nuestra propuesta va dirigida a 4º de ESO, por lo que dicho objetivo debería ser alcanzado en plenitud para que el alumnado tuviera desarrolladas las habilidades y capacidades necesarias para continuar con estudios superiores o introducirse en el mercado laboral. Esta es otra de las razones por las que se ha elegido este curso para llevar a cabo la presente investigación y proyección didáctica, es decir, porque la capacidad de expresarse y comprender la lengua española debe estar bastante desarrollada en este nivel y eso permite trabajar con elementos sintácticos mucho más complejos y abstractos que en cursos anteriores, ya que la sintaxis es una disciplina que requiere para su estudio y entendimiento una sucesión lógica de abstracción y dificultad.

En lo que concierne a la materia de Lengua Castellana y Literatura, se debe apuntar también lo establecido por la *Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía* incluida en el BOJA en lo referente a los objetivos que se persiguen con dicha materia. Así, se establece lo siguiente dentro de nuestra materia:

La materia de Lengua Castellana y Literatura tiene como principal objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria. Como materia instrumental, debe también aportar las herramientas y los conocimientos necesarios para desenvolverse satisfactoriamente en cualquier situación comunicativa de la vida familiar, académica, social y profesional.

(Consejería de Educación y Deporte, 2016: 174)

Para llegar a comprender la multiplicidad de opiniones actuales que ha provocado la adopción del enfoque comunicativo sobre si es necesario o no enseñar gramática en las clases de lengua es imprescindible revisar de manera sucinta la evolución de la didáctica de la gramática en las aulas de Secundaria de nuestro país.

La didáctica de la gramática de forma más teórica que práctica siempre ha sido, de manera tradicional, una parte imprescindible y fundamental en la enseñanza de lenguas. Tan solo recordemos muchas de nuestras clases de inglés, de francés o de cualquier otro idioma que hayamos estudiado en las clases de Secundaria, donde se puede comprobar que la idea generalizada dentro de la enseñanza de lenguas y que ha imperado durante un largo periodo de tiempo era que el dominio de las reglas gramaticales y ortográficas eran sinónimo de dominar una lengua a la perfección.

Esta concepción era el principal postulado de lo que se conoce como “enfoque tradicional”, basado en la manera en la que se enseñaba el griego y el latín. Así, no en pocas ocasiones, hemos podido comprobar que las clases de lengua se basaban en una exposición magistral del docente acerca de todos los conceptos teóricos de la gramática y la ortografía, independientemente de la lengua estudiada, para que, posteriormente, el discente los memorizara, sin atender a ningún tipo de razonamiento o reflexión, y supiera aplicarlos de manera práctica en una serie de ejercicios mecánicos, repetitivos y descontextualizados.

Esta idea queda bien reflejada en Usó (2014), quien expone lo siguiente:

Pero ello no justifica el hecho de que tradicionalmente, y todavía hoy en muchas aulas, impere una transposición didáctica centrada en la pura transmisión de conocimientos teóricos sobre la gramática de la lengua, donde queda ausente la reflexión metalingüística sobre la misma, los procesos inferenciales y la relación con el conocimiento instrumental, es decir, con el uso comunicativo real. En consecuencia, el alumno de lengua castellana y catalana continúa viéndose abocado a la memorización de una serie de contenidos gramaticales que se ejercitan posteriormente de manera repetitiva y descontextualizada sin más. No es de extrañar, pues, el hastío y aburrimiento que pueden llegar a suponer estas materias para muchos de nuestros alumnos.

(Usó, 2014: 52)

La lectura de la cita anterior refleja que el uso del enfoque tradicional tan solo pone en evidencia que el alumno ha aprendido de memoria las reglas gramaticales, además de saber aplicarlas, atendiendo a los ejemplos expuestos en clase y a los modelos literarios que son los que cuentan con el mayor prestigio. Además, también establece que el discente tenga en cuenta las excepciones a esa regla, también mostradas en clase y memorizadas por el alumno, para no caer en el error, visto desde este enfoque tradicional como algo perjudicial y que había que eliminar durante la enseñanza de

lenguas para que no crearan hábitos negativos que influyeran en el proceso de aprendizaje.

Sin embargo, y a pesar de que este enfoque ha estado en vigor durante mucho tiempo, es importante apuntar que en la actualidad la tendencia es eliminarlo de la enseñanza de lenguas, ya sea la materna o una lengua extranjera, aunque en ocasiones todavía se documenten algunos casos de la aplicación de esta metodología. No obstante, esta realidad es cada vez más infrecuente en nuestra sociedad.

El motivo por el que comenzó a cuestionarse esta metodología fue el hecho de que los profesionales de la enseñanza de lenguas comenzaron a percibir que no se lograba alcanzar el fin último del aprendizaje de lenguas, que es la comunicación entre hablantes ante cualquier situación que se le presente, es decir, poder comprender los mensajes de otros interlocutores y expresar sus propias ideas y pensamientos de manera adecuada para conseguir hacerse entender.

Por otro lado, también es necesario resaltar la llegada a España del funcionalismo y su fuerte aplicación en la didáctica, de la mano de Emilio Alarcos Llorach, en la década de los 70, corriente que ha tenido y sigue teniendo un gran peso en la tradición gramatical española (López Ferrero, 2012).

El funcionalismo, como bien indica su nombre, se caracteriza por darle más importancia a la función que a la forma, a diferencia de lo que ocurre con los modelos formalistas, entre los que destaca el Generativismo de Noam Chomsky, y que no han tenido gran repercusión en la didáctica de la gramática en las aulas españolas. Todos los modelos funcionalistas comparten la idea de que la función primordial de una lengua es comunicar. Sin embargo, dependiendo del modelo funcionalista que se adopte, se le dará más importancia a unos elementos que a otros (García González, 2007-2008: 109-110).

Así, se debe apuntar que el funcionalismo español implantado por Alarcos Llorach le da una mayor importancia a la sintaxis que a la semántica y la pragmática y este modelo es el que se ha implantado con gran fuerza en las aulas de Secundaria para la enseñanza de la gramática y, más concretamente, de la sintaxis durante las últimas décadas. Esta evolución en el campo de la didáctica de la gramática dentro de las aulas de Secundaria también se debe, como bien indica Calderón en su Trabajo Fin de Máster, a que la tendencia natural es trasladar a las clases de Lengua y Literatura las teorías lingüísticas que están de moda en el momento, siempre con adaptaciones y adecuaciones al nivel de los alumnos. Esta realidad también influyó en la adopción del funcionalismo para enseñar sintaxis en los centros educativos de nuestro país (Calderón, 2015: 16).

La adopción de este modelo dentro de la didáctica de la sintaxis en España es lo que ha provocado que la enseñanza de la sintaxis en Secundaria se ajuste, con las

adaptaciones pertinentes, a los postulados del funcionalismo español. De esta manera, en las aulas de Lengua Castellana y Literatura se estudia la oración como unidad superior de análisis, y no el texto, y esta es descompuesta en funciones sintácticas, independientemente de la forma que tenga el elemento que realice dicha función.

Es cierto que el funcionalismo dice que hay funciones sintácticas, semánticas y pragmáticas, pero como el funcionalismo español de Alarcos es predominantemente sintactista, este se va a centrar tan solo en las funciones sintácticas, dejando al margen la semántica y la pragmática (García González, 2007-2008: 109-110).

Por lo tanto, las clases de sintaxis que siguen los postulados funcionalistas tan solo van a desarrollar la competencia lingüística, pero no la discursiva, la sociolingüística y la estratégica, necesarias para adquirir una buena competencia comunicativa y darle una utilidad práctica a esa competencia lingüística (Lorié y Savón, 2002: 32).

Por lo tanto, y teniendo en cuenta todo lo anterior, los alumnos están familiarizados exclusivamente con conceptos como sujeto, complemento directo, complemento indirecto o complemento circunstancial, entre otros, para realizar los tradicionales análisis sintácticos en cualquiera de sus representaciones gráficas, sin entender, en muchas ocasiones, qué es lo que exactamente están haciendo o para qué pueden servirles tales análisis.

Otro de los problemas que se observa dentro del funcionalismo español para ser aplicado en el aula es que su metalenguaje no está consensuado, lo que influye de forma negativa en la percepción de los alumnos ante la sintaxis. Además, a esto hay que añadir que, en numerosas ocasiones, aunque los docentes siguen una determinada corriente lingüística, introducen conceptos de otras muy distintas para paliar o suplir las carencias de la corriente adoptada, lo que también contribuye a la confusión de los estudiantes cuando se enfrentan al estudio de la gramática.

Cabe mencionar que en las clases de Secundaria no se estudia el funcionalismo de igual manera que lo hacen los especialistas de esta corriente, sino que, como ya se ha apuntado, sus postulados son adaptados y simplificados al nivel de los alumnos y a los objetivos que se pretenden conseguir. De esta manera, hay conceptos clave dentro del funcionalismo español como, por ejemplo, la “transposición”, que no suele aparecer en los libros de textos, o la “interordinación”, dentro de las relaciones interoracionales, que incluye las oraciones condicionales, concesivas, causales y finales, que son tratadas dentro de la subordinación en la mayoría de libros de textos empleados en la Educación Secundaria Obligatoria.

Dicha metodología de enseñanza de la gramática sigue fuertemente arraigada en las aulas y entre los docentes, aunque la propia legislación educativa establezca un enfoque más comunicativo para la enseñanza de Lengua y Literatura, como ya hemos

mencionado en líneas precedentes, y que la enseñanza de la sintaxis debe tener un fin práctico para mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes. A esta última idea es a la que se adscribe la presente propuesta.

No obstante, también se debe comentar que existen ciertos especialistas, como Salvador Gutiérrez Ordóñez, que opinan lo siguiente:

El reto principal estriba en la aparición de una gramática funcional moderna que concite intereses, sobrepase la oración, tenga en cuentas las funciones semánticas, informativas y conversacionales, y, además, pueda aplicarse de manera práctica, llegando a ser útil para la enseñanza de segundas lenguas.

(García González, 2007-2008: 111)

Por lo tanto, se observa que, desde la escuela funcionalista de León, se ha intentado integrar la semántica y la pragmática al estudio de la gramática para poder plantear una lingüística mucho más funcional, poder ampliar los horizontes del análisis gramatical más allá de los límites de la oración y poder indagar y realizar explicaciones mucho más adecuadas y completas de los fenómenos gramaticales, al introducir la reflexión y el estudio de los elementos semánticos y pragmáticos que influyen en las construcciones gramaticales (García González, 2007-2008: 110). Así, se puede advertir que las últimas ideas presentadas están más cercanas a los objetivos propuestos en este proyecto de investigación para llegar a alcanzar esa ansiada formación integral del alumnado. Además, se percibe cómo a medida que se va avanzando en el tiempo en la evolución de las teorías lingüísticas, el panorama se va pareciendo más a tendencias actuales de la enseñanza de la gramática y sus beneficios para los alumnos, como, por ejemplo, el grupo GrOC, que será tratado con posterioridad.

Más tarde, en la década de los 80 gana terreno dentro del ámbito de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras el enfoque comunicativo. Su gran acogida entre los profesionales de la lengua propició que se adoptara este enfoque en la enseñanza de la materia de Lengua Castellana y Literatura con la aparición de la LOGSE. Así, desde la entrada en vigor de esta ley educativa y basándose en lo que establecía el enfoque comunicativo se planteó la necesidad de enseñar gramática mediante la reflexión metalingüística de los estudiantes a través de análisis de mensajes reales para que mejorasen su capacidad comunicativa, la cual suele estar, aún hoy en día, muy poco desarrollada. Con la adopción de este enfoque, la LOGSE pretendía eliminar de las aulas los enfoques tradicionales para la enseñanza de la gramática, que, como ya se ha expuesto, se basaban en el aprendizaje memorístico por parte de los alumnos de una serie de normas gramaticales para escribir o hablar con corrección, atendiendo a los usos literarios de prestigio y sin prestar atención a las distintas situaciones comunicativas ante las que se puede encontrar un hablante, o realizar análisis

sintácticos mecánicos y repetitivos que también obligaban a la simple memorización de una gran cantidad de conceptos gramaticales que no son comprendidos, en muchas ocasiones, por los estudiantes (Calderón, 2015: 19-21).

Ya en la redacción de la LOGSE en el año 1990, y más concretamente en su artículo 19, se apuntaba este hecho como una capacidad básica que debía ser desarrollada durante los cuatro de años de duración de la Educación Secundaria Obligatoria. Veamos la siguiente cita:

La educación secundaria obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades:

- a) Comprender y expresar correctamente en lengua castellana y, en la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, orales y escritos.
- b) Comprender una lengua extranjera y expresarse en ella de manera apropiada.

(Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 1990: 28931-28932)

Sin embargo, a pesar de que esta manera más innovadora y funcional de enseñar la sintaxis en Secundaria aparece ya desde 1990 con la entrada en vigor de la LOGSE, aún hoy no se utiliza en la mayoría de clases de Lengua Castellana y Literatura, por lo que se puede observar que no se ha producido todavía una verdadera transposición a las aulas de las últimas investigaciones en didáctica de lenguas, a pesar de haber pasado más de treinta años. En las aulas se sigue enseñando la sintaxis de una manera más tradicional, siguiendo, sobre todo, el funcionalismo de Alarcos, basado casi exclusivamente en el análisis de los aspectos sintácticos, posiblemente por la gran tradición gramatical que ha tenido y sigue teniendo en nuestro país. No obstante, también se ha apuntado que algunas de las escuelas funcionalistas han trabajado por realizar una lingüística mucho más funcional que integre de manera conjunta el estudio de la gramática, de la semántica y de la pragmática y las implicaciones que cada una de estas disciplinas tiene en las demás.

Posiblemente, una de las causas de la falta de aplicación de este enfoque en las clases de Lengua Castellana y Literatura sean las carencias que se evidencian en la formación del profesorado, el cual debe tener una preparación muy completa y compleja en el campo de la gramática para poder enseñar sintaxis de la manera que se plantea en este trabajo. Además, otro de los problemas es que la mayoría de los libros de texto no siguen este enfoque, sino que los contenidos gramaticales se presentan de una forma muy tradicional, lo que supondría que los discentes tendrían que preparar su propio material y eso conlleva un tiempo del que no disponen en muchos casos.

Finalmente, cabe apuntar en este apartado que serán analizadas en líneas posteriores aquellas propuestas planteadas por diversos especialistas, como el grupo GrOC, para desarrollar, atendiendo a la utilidad, la capacidad comunicativa del alumnado. Se realizará gracias a la reflexión metalingüística, que es esencial para desarrollar dicha capacidad, que les facilitará la comprensión y producción en lengua española de manera oral y escrita y teniendo en cuenta las distintas circunstancias y características que rodean a dichos mensajes. En definitiva, lo que pretende este trabajo es mostrar la necesidad y la utilidad de enseñar gramática a los alumnos de una forma mucho más reflexiva y consciente para que estos sean capaces de emplear ese contenido en actividades provechosas para su vida diaria y mejorar su competencia como hablantes nativos.

4.3. Justificación del uso de una metodología más innovadora frente a la enseñanza tradicional

Para justificar la adopción de la metodología apuntada en apartados anteriores para la enseñanza de la sintaxis en las clases de Secundaria, la presente investigación se ha basado en lo establecido como contenidos gramaticales para la materia de Lengua Castellana y Literatura en 4º de ESO en la *Orden de 14 de julio de 2016* elaborada por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

La materia de Lengua Castellana y Literatura está dividida en cuatro bloques. El tercero de ellos es el que se corresponde con el conocimiento de la lengua y, por tanto, donde se encuadran de manera directa los contenidos que esta propuesta pretende trabajar en el aula. No obstante, hay que apuntar que el conocimiento de los contenidos de cada uno de los bloques es necesario para aprender de manera significativa los contenidos del resto. Así, en la *Orden de 14 de julio de 2016* se establece lo siguiente para 4º de ESO dentro del bloque tres:

El bloque Conocimiento de la lengua tiene como finalidad en esta etapa resolver problemas de comprensión de textos orales y escritos y para la revisión progresivamente autónoma de los textos. Se fomentará el dominio básico de la Gramática para la explicación de los diversos usos de la lengua.

(Consejería de Educación y Deporte, 2016: 176)

Así, se observa que la propia legislación educativa vigente en la Comunidad Autónoma de Andalucía establece que la enseñanza de la gramática es fundamental para desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos, tanto en la comprensión como en la producción, y, además, se decreta que el alumnado debe ser capaz de

explicar los distintos usos que puede tener una lengua, atendiendo a las demandas comunicativas de cada situación, y ser capaz de emplearla con fines muy concretos.

En cuanto al estudio de la palabra se apunta lo siguiente:

Observación, reflexión y explicación de los valores expresivos y del uso de las distintas categorías gramaticales, con especial atención al adjetivo, a los distintos tipos de determinantes y a los pronombres. **Observación reflexión y explicación** de los valores expresivos y del uso de las formas verbales en textos con diferente intención comunicativa. [...]. **Observación, reflexión y explicación** de los distintos niveles de significado de palabras y expresiones en el discurso oral o escrito [...]².

(Consejería de Educación y Deporte, 2016: 187)

En cuanto al estudio de las relaciones gramaticales se apunta lo siguiente:

Observación, reflexión y explicación de los límites sintácticos y semánticos de la oración simple y la compuesta, de las palabras que relacionan los diferentes sintagmas que forman parte de la misma y de sus elementos constitutivos. **Conocimiento, uso y valoración de las normas ortográficas y gramaticales reconociendo su valor social y la necesidad de ceñirse a ellas en la escritura para obtener una comunicación eficiente.**

(Consejería de Educación y Deporte, 2016: 187)

En cuanto al estudio del discurso se apunta lo siguiente:

Observación, reflexión, explicación y uso de los rasgos característicos que permiten diferenciar y clasificar los diferentes géneros textuales, con especial atención a los discursos expositivos y argumentativos. **Observación, reflexión y explicación y uso de marcadores textuales y de los principales mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales (sustituciones pronominales) como léxicos (elipsis y sustituciones mediante sinónimos e hiperónimos) [...].**

(Consejería de Educación y Deporte, 2016: 187)

Tras revisar las citas anteriores, se puede comprobar que los contenidos y los criterios de evaluación del bloque 3 (Conocimiento de la lengua) para 4º de ESO en la materia de Lengua Castellana y Literatura establecidos por la *Orden de 14 de julio de 2016* están enfocados a la reflexión metalingüística por parte del discente para que este comprenda su lengua materna, sepa utilizarla con criterio e interiorice determinadas reglas de su lengua. Por lo tanto, la propuesta de enseñanza-aprendizaje para la sintaxis

² El empleo de la negrita en esta cita y en las sucesivas es elaboración propia para resaltar la idea que se pretende transmitir. Si en algún caso el empleo de la negrita es realizado por el autor, se indicará en una nueva nota al pie.

que se plantea en el presente trabajo está respaldada por la legislación educativa y los objetivos que dicha legislación marca para los alumnos de Secundaria. Además, también se hace mucho hincapié en el hecho de que los alumnos deben conocer y saber aplicar las reglas gramaticales y ortográficas, puesto que estas son necesarias para llegar a esa comunicación competente entre el alumnado. Por lo tanto, se apunta ya en la ley la pretensión de “un cambio metodológico para vertebrar una enseñanza/aprendizaje de **contenidos funcionales, contextualizados** y orientados a la adquisición de esas competencias” (Usó, 2014: 55).

Por otra parte, ya se ha comentado que la presente investigación plantea una enseñanza de la gramática basada en la utilidad y la funcionalidad de esta mediante la elaboración de actividades significativas que sean provechosas para la cotidianidad del alumno. Además, es incuestionable la enseñanza de la sintaxis en Secundaria al ser fundamental para trabajar los contenidos del resto de los bloques de la materia, como se mostrará a continuación.

De esta manera, en relación con el bloque de “Comunicación oral”, se establece lo siguiente en la *Orden de 14 de julio de 2016*:

[...] persigue que el alumnado adquiera habilidades necesarias para comunicar con precisión sus propias ideas, realizar discursos cada vez más elaborados de acuerdo a una situación comunicativa y escuchar activamente interpretando de manera correcta las ideas de las demás personas.

(Consejería de Educación y Deporte, 2016: 174)

En cuanto al bloque de “Comunicación escrita”:

[...] se persigue que el alumnado sea capaz de entender textos de distinto grado de complejidad y de géneros diversos [...]. De la misma manera, la enseñanza de la escritura pretende que el alumnado la perciba como un procedimiento estructurado que comprende: planificación del escrito, redacción de borradores, revisión de estos y redacción del texto definitivo. **Una persona competente en el uso de la lengua es una persona que hace un uso reflexivo de esta.** La necesidad de reflexionar sobre los mecanismos lingüísticos que regulan la comunicación, es la finalidad del bloque Conocimiento de la lengua. **Esta reflexión debe entenderse siempre en un sentido funcional:** como aprendizaje progresivo de las habilidades lingüísticas y como desarrollo de destrezas relacionadas con los usos discursivos del lenguaje que permiten **interiorizar las reglas ortográficas y gramaticales imprescindibles para hablar, leer y escribir correctamente.**

(Consejería de Educación y Deporte, 2016: 174)

Así, se percibe que el conocimiento de la gramática, y más concretamente de la sintaxis, es fundamental para que los alumnos logren alcanzar una adecuada capacidad

para la producción y comprensión de mensajes orales y escritos complejos, al estar en un nivel de 4º de ESO, y autónomos, siempre prestando atención a la claridad, adecuación, coherencia y cohesión. Hablar y escribir en sí mismo es usar la gramática.

Por otro lado, también merece ser destacado que en la proyección didáctica se intentará plantear actividades que no establezcan una fuerte división entre los contenidos de los bloques de la materia, como viene siendo frecuente en los libros de texto, sino que se propondrán ejercicios útiles que supongan un aprendizaje significativo, es decir, mediante el trabajo conjunto de contenidos de diferentes bloques, ya que, como se ha apuntado más arriba, los bloques se interrelacionan.

Posiblemente, la Educación literaria sea la que *a priori* muestre una problemática mayor a la hora de integrar en ella el estudio de la sintaxis. Sin embargo, la escritura es una parte fundamental de este bloque, ya que la *Orden de 14 de julio de 2016* establece lo siguiente dentro de él: “Redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de textos del siglo XX, utilizando las convenciones formales del género seleccionado y con intención lúdica y creativa” (Consejería de Educación y Deporte, 2016: 179). Por lo tanto, también resultaría interesante y fructífero para el alumnado trabajar la gramática en relación con los contenidos literarios pertenecientes a su curso, ya que, en definitiva, sin gramática no podría construirse ningún tipo de texto y la literatura es una manifestación más de la lengua que los estudiantes deben conocer de igual manera que conocen los textos expositivos o argumentativos, entre otros.

4.4. Formación del profesorado y el libro de texto

Para entender con mayor exactitud el alcance tan innovador de propuestas como la planteada en este trabajo resulta indispensable mostrar, de forma breve, la figura del profesor y su formación, además de la problemática que en muchas ocasiones supone el seguimiento del libro de texto.

En primer lugar, se debe dejar claro que, ante la crisis sanitaria provocada por la COVID-19, ha sido imposible realizar las prácticas docentes en los centros de Secundaria, asignatura obligatoria del Máster en Profesorado en ESO, Bachillerato, F.P. o Enseñanza de Idiomas (Especialidad en Lengua y Literatura). Esta interrupción del desarrollo normal del curso ha impedido que la propuesta aquí presentada haya podido llevarse a cabo durante el periodo de prácticas para observar aquellos beneficios que esta puede aportar a los alumnos y las mejoras que podrían realizarse de cara al futuro. Además, tampoco se han podido consultar en físico aquellos libros de texto empleados en un contexto real de aula para ver si se ajustan a una enseñanza basada en la tradición o si ya presentan rasgos de una mayor innovación. Por este motivo, y ante la imposibilidad de tener acceso a algún libro utilizado en la actualidad por algún otro

medio, nos basaremos en el análisis realizado por Guillermo Calderón Camacho en su Trabajo Fin de Máster, ya que para este trabajo tan solo es necesario mostrar una visión general.

El libro de texto se ha convertido en una herramienta esencial en las aulas de Secundaria. La comodidad que supone su uso al proporcionar una serie de unidades didácticas que cubren todo el curso académico con sus actividades, sus explicaciones y su secuenciación correspondiente hace que una gran cantidad de docentes lo sigan casi de manera inflexible, siendo así una de las mayores preocupaciones profesionales el terminar todo el temario propuesto por el libro de texto antes de la finalización del curso académico. La falsa idea generalizada entre alumnos, profesores y familias de que la culminación del libro de texto es totalmente proporcional a la cantidad de conocimientos que los alumnos van a adquirir durante su formación es lo que ha provocado esta realidad tan extendida en el ámbito docente. Por lo tanto, según este pensamiento erróneo, cuantas más unidades se vean en clase, mejor será la formación del alumnado, sin cuestionarse siquiera si esa es la mejor forma de enseñar determinados contenidos.

A esto hay que sumar también la extensión y la gran cantidad de contenidos que se trabajan en una sola unidad didáctica, vista en un período de tiempo muy corto para que así puedan trabajarse todas las unidades, independientemente de si los alumnos necesitan más o menos tiempo para determinados contenidos. El seguimiento rígido del libro de texto establece un calendario demasiado cuadrulado y que presupone que todos los alumnos y todas las clases van a presentar el mismo ritmo de aprendizaje.

No obstante, como bien indica Calderón Camacho en su Trabajo Fin de Máster, donde analiza de manera exhaustiva varios libros de texto de Lengua Castellana y Literatura editados o reeditados entre 2010 y 2015, hay una ligera y débil tendencia en algunos de estos libros hacia la inclusión de una metodología que incluya cierta reflexión metalingüística entre los alumnos para el estudio de la gramática, así como actividades grupales y otras que proponen el uso de herramientas más tecnológicas. Sin embargo, de manera general, esta forma de enseñar gramática es todavía muy escasa en los libros de texto y predomina aún hoy un enfoque mucho más tradicional. Así, se observa una metodología basada en las explicaciones teóricas por parte del profesor que posteriormente son puestas en práctica mediante ejercicios mecánicos y repetitivos que tan solo contribuyen al papel pasivo del estudiante. En ningún momento se sugieren actividades en las que se ponga en relación el conocimiento de la gramática con la capacidad y habilidad para comprender y elaborar textos significativos para la formación del discente. Por todo ello, se considera que, mientras los docentes se centren exclusivamente en lo presentado en el libro de texto, seguirá predominando

una enseñanza cercana a la tradicional, ya que todavía queda mucho por mejorar y cambiar en este aspecto (Calderón, 2015: 32-45).

Otro factor que incide en la problemática que a veces ocasiona el seguimiento del libro de texto es que solo el profesor, tras un exhaustivo análisis sobre la formación previa y las capacidades de sus alumnos, conoce y puede examinar las necesidades que estos presentan, ya que posiblemente el libro de texto empleado en el centro regularmente no satisface dichas necesidades. Además, podría darse el caso de que existiera un cierto desfase curricular en el nivel de los alumnos, por lo que sería lógico empezar por contenidos de un nivel más bajo o repasar todo aquello que el profesor considerara preciso para continuar avanzando en la materia. Sin embargo, la preponderante obligación de acabar todo el temario expuesto en el libro de texto dificulta que se le den unas soluciones adecuadas a todas las casuísticas que se puedan dar en el aula.

A todo esto se debe sumar el hecho de que los contenidos gramaticales se repiten una y otra vez a lo largo de toda la etapa de manera prácticamente idéntica, lo que promueve el aburrimiento entre los alumnos y la sensación de no avanzar en su formación.

Por todas estas razones, sería adecuado que el profesor realizara sus propios materiales y adaptara, en caso de que lo considerase oportuno, lo establecido en el libro. Sin embargo, esto requiere de una gran cantidad de tiempo del que no dispone el profesorado.

Por otro lado, a pesar de haber demostrado que el uso del libro de texto en ocasiones no resulta ser beneficioso para el alumno, siempre que este adopte una metodología tradicional, descontextualizada y sin posibilidad de afrontar las necesidades de los alumnos, los futuros docentes muestran, de manera general, una visión de la enseñanza de la gramática un tanto tradicional, como bien demostró Usó (2014) a través de la elaboración de una prueba piloto con alumnos de primer curso del Grado de Magisterio en Educación Primaria en la Universidad de Barcelona. Los resultados de este experimento evidencian la escasez y la utilidad de propuestas como la planteada en este trabajo.

La proposición que se les hizo a los alumnos fue la siguiente:

Escoged un contenido de gramática de un nivel de primaria y pensad de qué manera lo llevaríais al aula y qué secuencia de actividades propondríais: en qué orden las haríais; cuándo trataríais y cómo la teoría sobre el tema, cuándo haríais las reflexiones y/o explicaciones sobre ese punto gramatical. Justificad todo lo que hagáis: el qué, el cómo y el cuándo.

(Usó, 2014: 58)

La mayoría de las propuestas presentadas resultaron ser bastante tradicionales, donde el docente se limitaba a exponer la teoría para que los alumnos la aplicaran de manera mecánica y sin reflexión alguna en una serie de actividades. Tan solo un bajo porcentaje recomendaban realizar previamente algunos ejercicios previos a la teoría para que los propios alumnos fueran los que reflexionaran y pudieran llegar por ellos mismos a una serie de conclusiones y deducciones sobre los contenidos que se iban a explicar posteriormente en clase (Usó, 2014: 58).

Por otra parte, Bravo realizó en el año 2018 un artículo titulado “La formación de los futuros docentes de Lengua Castellana: el lugar de la gramática en los planes de estudios universitarios”, en el que estudiaba la formación en gramática, y más concretamente en sintaxis, que recibían los estudiantes de Filología Hispánica de varias universidades españolas. La conclusión a la que llegó tras un completo análisis de los programas de estudio y de las guías docentes de las diferentes asignaturas de gramática impartidas en el grado es que los conocimientos transmitidos son muy escasos, debido a la insuficiencia de tiempo dedicado a los contenidos sintácticos.

Resulta así prácticamente imposible que con asignaturas de seis créditos, equivalentes a unas 150 horas de trabajo, el alumno conozca con un grado de profundización adecuado todos los aspectos de la sintaxis y desarrolle su capacidad para seguir informándose de los avances gramaticales que se vayan sucediendo y poder adaptarlos a sus futuras clases. Los estudiantes necesitan una formación muy compleja y completa para poder transmitir una enseñanza de calidad a sus futuros alumnos de Secundaria (Bravo, 2018: 58) y estar preparados para ser capaces de resolver las dudas de su alumnado y tener la habilidad de enseñar cualquier contenido del currículo de una manera reflexiva y apropiada a las necesidades de sus estudiantes.

Por lo tanto, podemos concluir, una vez analizado el papel de libro de texto y la didáctica que aún hoy se plantea en ellos y la formación de los futuros docentes, que la realización de actividades innovadoras, significativas y contextualizadas es bastante desconocida, a pesar de que este método de enseñanza apareciera ya en la LOGSE (1990) y el artículo que refleja las actitudes e ideas de los estudiantes de Magisterio y el que establece la formación que reciben los universitarios de Filología Hispánica en contenidos sintácticos datan del año 2014 y 2018 respectivamente. La actualización de los materiales es clave para cambiar la forma de enseñar y ajustarnos a lo establecido en la ley.

4.5. Nuevos grupos de investigación: el caso del grupo GrOC

La nueva visión de la enseñanza de la gramática en las aulas de Secundaria ha dado lugar a la creación de grupos de investigación, sobre todo en el ámbito universitario,

que abogan por una didáctica funcional de la gramática, y, en nuestro caso específico, de la sintaxis, mediante la reflexión y el análisis de la materia de Lengua y Literatura en los centros educativos y su manera de impartirla. Dentro de esta visión de defensa de la gramática en la escuela encontramos el grupo GrOC (Gramática Orientada a las Competencias) y su revista *ReGrOC (Revista de Gramática Orientada a las Competencias)*, en la que se encuentran todas las publicaciones y estudios realizados por el grupo de investigación. Dicha revista es bastante reciente, ya que cuenta con tan solo dos volúmenes: los correspondientes a los años 2018 y 2019.

El hecho de que la aparición del grupo y sus publicaciones en la revista sean tan actuales resulta muy beneficioso y provechoso para la propuesta que se pretende realizar en este trabajo de investigación, ya que sus postulados tendrán en cuenta los últimos avances en teorías lingüísticas y una visión de la enseñanza de la gramática muy alejada de la tradicional, que es justo lo que se persigue en este trabajo. Además, lo que pretende GrOC con sus propuestas y estudios es mejorar la competencia lingüística de los estudiantes, expuesta como una de las competencias clave del currículo de Secundaria y que debe ser potenciada junto a la competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología, atendiendo al *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre*.

Para conocer mejor este grupo se apuntará lo siguiente:

Pretende dar cabida en sus páginas a nuevas propuestas sobre la enseñanza de la Lengua en Secundaria [...] y es una iniciativa que quiere reflexionar sobre la enseñanza de la gramática y busca ofrecer alternativas de trabajo orientadas a mejorar la práctica en el aula de la asignatura de Lengua.

(España y Gutiérrez, 2018: 2)

Respecto a los objetivos que persiguen como grupo dentro de la enseñanza de la gramática, se deben indicar los siguientes:

Los objetivos de GrOC son favorecer e impulsar en la educación secundaria la gramática orientada a las competencias; promover la elaboración de un glosario esencial de términos gramaticales y fomentar su uso generalizado en las aulas y en los libros de texto; así como desarrollar materiales que persiguen estos objetivos elaborados por docentes y basados en experiencias reales de aula. Asimismo, la asociación GrOC quiere contribuir a la formación del profesorado, una vez se haya avanzado decididamente en el desarrollo de materiales de gramática orientada a las competencias.

(España y Gutiérrez, 2018: 2)

Por todos los postulados expuestos, el presente estudio se adscribirá a las ideas del grupo GrOC y de algunas de sus publicaciones, que han sido utilizadas como material bibliográfico en este trabajo. Asimismo, debemos apuntar que los principios de la asociación están en consonancia con la didáctica significativa y funcional que se pretende lograr en nuestra propuesta didáctica, que será desarrollada en apartados posteriores.

Además de estas ideas, se seguirán otras concepciones y otras proposiciones para alcanzar una funcionalidad de la gramática, abandonar la frecuente sensación de inutilidad que impera entre los alumnos en relación con el estudio de los contenidos sintácticos y adquirir una serie de competencias que permitan convertir a los estudiantes en ciudadanos competentes, sobre todo respecto al uso de su lengua materna, que es, en este caso, el español.

4.6. Didáctica de la lengua

En primer lugar, cabe decir que este punto se centrará en la didáctica de la sintaxis, aunque en ocasiones hagamos referencia a la lengua en su conjunto o a la gramática del español. El título del presente apartado se debe a que la materia para la que está destinada esta investigación es Lengua Castellana y Literatura en la Educación Secundaria Obligatoria.

La sintaxis es una disciplina que requiere una gran abstracción mental para comprenderla, lo que puede conllevar numerosos problemas para los alumnos, que, en ocasiones, no están mentalmente preparados para enfrentarse a unos contenidos con un grado de abstracción tan elevado (De Salvador, 1989: 121).

No obstante, la enseñanza de la gramática supone una serie de beneficios para el desarrollo del alumnado, siempre que se haga a una edad adecuada según la complejidad de los contenidos, que no deberían pasarse por alto y que tendrían que ser motivo para incluir la sintaxis en las clases de Lengua Castellana y Literatura. Así, se puede comentar que la sintaxis favorece el desarrollo cognitivo de los estudiantes, puesto que, y atendiendo también a lo establecido en la legislación educativa, la lengua guarda una estrecha relación con el pensamiento, lo que implica que el uso de la lengua sea la principal herramienta para reflexionar y aprender otras materias. Además, implica una reflexión metalingüística que ayuda a desarrollar la capacidad de escritura (De Salvador, 1989: 122).

En puntos anteriores, se ha mostrado de manera sintética el camino recorrido por la enseñanza de lenguas en las aulas. Así, se ha justificado cómo en la actualidad se pretende derrocar la metodología tradicional basada en la memorización de terminología y fenómenos sintácticos que se aplicaban en un descontextualizado

análisis mecanicista. Desde la entrada en vigor de la LOGSE, se apostó por una enseñanza más funcional de la lengua, basada en la reflexión metalingüística de mensajes reales y contextualizados que permita realizar e interiorizar un uso adecuado de la lengua, tanto de forma oral como escrita, atendiendo a las necesidades de los alumnos en cada situación. No obstante, también se ha podido comprobar que esta realidad aún sigue ausente en la mayoría de las aulas de Secundaria.

Así, se deberían tener en cuenta tres tipos de gramática que serían de gran utilidad en las clases de Lengua Castellana y Literatura para alcanzar esa deseada funcionalidad de la sintaxis a través del trabajo con textos, que es lo que pretende mostrar esta investigación a través de su proyección didáctica. Estas gramáticas son: gramática funcional, gramática textual y gramática comunicativa. Martín (2009) las define de la siguiente manera:

Gramática funcional: describe la estructura de la lengua teniendo en cuenta la función sintáctica de cada elemento. Considera el contexto de comunicación para determinar la corrección de una palabra u oración. Es la gramática estructuralista, que sirve de base para las gramáticas escolares.

Gramática textual: trata de estudiar la lengua a partir del análisis de textos. Es una variedad de gramática comunicativa, pero con un enfoque de nivel más lingüístico.

Gramática comunicativa: se basa en la lengua en uso y, a partir de ejemplos de actos de comunicación reales, ayuda a reflexionar sobre el sistema de la lengua para entender los mecanismos de funcionamiento y poder ponerlos en práctica en el discurso.

(Martín, 2009: 210)

Tras la lectura de la cita anterior, se observa cómo la gramática comunicativa y sus postulados tratan la enseñanza de la gramática, y en nuestro caso de la sintaxis, de la forma en la que este estudio pretende plasmarla y plantearla, forma que no es frecuente en las propuestas didácticas de los profesores de Lengua y Literatura.

Así, Martín (2009: 211) cita en su obra a Mantecón y Zaragoza (1998) para mostrar las implicaciones didácticas que tendrá en el aula de Lengua Castellana y Literatura el adoptar este enfoque de la gramática para la enseñanza de la sintaxis. Todas las implicaciones que se mostrarán a continuación deben ser tenidas en consideración porque responden a la metodología didáctica que se desea llevar a cabo en la posterior propuesta didáctica. Dichas implicaciones son:

-Es necesario partir de los conocimientos de los alumnos para introducir paulatinamente conceptos gramaticales.

-La reflexión gramatical ha de orientarse hacia el desarrollo de la producción y comprensión de textos.

-La didáctica de la gramática ha de servir para que el alumno sea capaz de desarrollar la creatividad de la expresión lingüística. Si conoce las reglas gramaticales de la lengua, podrá crear todos los mensajes que desee comunicar.

-Hay que motivar a los alumnos para que se interesen por la estructura de la lengua. Por eso es necesario partir de ejemplos reales o inventados pero cercanos al mundo comunicativo del alumno.

-Los conocimientos gramaticales deben contribuir a manejar la lengua normativa.

(Mantecón y Zaragoza, 1998: 79-80)

La metodología y las actividades que se propondrán en la posterior unidad didáctica pretenden enseñar la sintaxis en relación con la mejora de la capacidad comunicativa de los alumnos, sobre todo de la escritura, puesto que esta disciplina es esencial para la construcción de mensajes exitosos y significativos en cualquier ámbito académico o personal. Para llegar a esa funcionalidad de la sintaxis, es básico que los alumnos reflexionen sobre su lengua, que la comprendan y que la analicen por su cuenta, sin basar su aprendizaje en la memorización de términos.

Por otra parte, cabe apuntar que no se pretende eliminar totalmente la parte más teórica de la gramática, y en concreto de la sintaxis, ya que en estadios iniciales o en momentos puntuales puede ser necesario algún tipo de explicación teórica que permita entender los términos y los fenómenos sintácticos para ponerlos posteriormente en práctica y darle una funcionalidad a ese saber gramatical en los procesos de comunicación, destacando el proceso de escritura. Esto nos lleva a plantearnos la necesidad de una mezcla de metodologías, dependiendo de la actividad que se esté desarrollando en cada momento. Esta idea quedará reflejada en los siguientes párrafos, ya que la renovación que pretendemos plasmar en este trabajo requiere del conocimiento y aplicación de varias metodologías.

La metodología basada en la transmisión de contenidos y en la memorización de estos no debe ser la imperante en las aulas, sino que hay que prestar atención al alumno como eje del proceso de enseñanza-aprendizaje y a sus necesidades como hablante competente. Sin embargo, aún hoy sigue reinando en las clases de Lengua y Literatura un enfoque tradicional de la enseñanza de la gramática por diferentes circunstancias y motivos explicados en puntos precedentes.

En relación con estas ideas, se expondrán a continuación los fundamentos metodológicos que deben seguirse para lograr esa ansiada enseñanza funcional y útil de la sintaxis, en contraposición a lo que solemos encontrar en las clases reales. Además, estos fundamentos se tendrán en cuenta para elaborar la propuesta didáctica que

completa este trabajo de investigación educativa sobre la didáctica de la sintaxis en las clases de Lengua Castellana y Literatura de 4º de ESO.

1. *Reflexión gramatical a partir de textos o acto comunicativos creados por los alumnos.* [...] La enseñanza de la gramática debe ser a partir de textos, de mensajes reales, con contenido global comprensible para los alumnos.
2. *Introducción paulatina de conceptos.*
3. *Enseñanza de la gramática a través de juegos que ayuden a la reflexión,* pues son muy interesantes para el estudio de la sintaxis los ejercicios de conmutación. Al mismo tiempo, se desarrolla la creatividad lingüística.
4. *Uso de recursos motivadores que dinamicen la didáctica.* Por ejemplo, los ejercicios interactivos de diverso formato.
5. *Trabajos en grupo.* La gramática, especialmente la sintaxis, requiere un proceso de abstracción no siempre fácil para todos los alumnos. Trabajar con otros compañeros resulta positivo para todos ellos y también motivador.

(Martín, 2009: 219)

El seguimiento de estos fundamentos como metodología didáctica facilitará el logro de los objetivos que se proponen en la unidad didáctica y permitirá una enseñanza significativa y dinámica, que paliará la sensación de inutilidad y aburrimiento que, en ocasiones, genera el estudio de la sintaxis.

De esta manera, se introducirá progresivamente la terminología necesaria para entender los contenidos sintácticos que se tratan en nuestra unidad didáctica, ya que lo más relevante para el enfoque que pretendemos dar a la enseñanza es que los estudiantes entiendan los conceptos, los identifiquen en textos reales y cotidianos y puedan, posteriormente, introducir dichos contenidos sintácticos en sus escritos con conciencia y entendiendo la funcionalidad que tienen.

Por consiguiente, la didáctica que se pretende seguir se va a caracterizar de la siguiente manera:

Consiste en que los alumnos dominen contenidos gramaticales a través de tareas comunicativas. Se les presentan determinadas estructuras gramaticales ligadas a situaciones comunicativas concretas. Los alumnos deben practicar esas estructuras en actos comunicativos simulados. Los contenidos gramaticales siempre se presentan como fórmulas de expresión útiles en una situación comunicativa. [...] Los alumnos aprenden y memorizan las claves combinatorias de las estructuras gramaticales por su función comunicativa.

(Martín, 2009: 221)

La idea que se pretende mostrar en este trabajo, esto es, cómo trabajar la sintaxis a través de textos y atendiendo a su función comunicativa, queda respaldada por Zayas (2004), quien da las pautas clave para entender esta nueva visión de la enseñanza de la gramática, y en concreto de la sintaxis, que se intentará plasmar en la posterior unidad didáctica a través de diversas actividades. Así, podemos entender la siguiente cita:

La composición de un género de texto usado en alguno de los ámbitos sociales requiere conocimientos textuales y discursivos específicos; entre ellos, conocimientos sobre las características gramaticales de este género de texto en cuestión. [...] De este modo, las actividades de observación, análisis y manipulación de las formas gramaticales adquieren un carácter funcional: no interesa –o no interesa sólo– describir cómo son, sino saber para qué sirven y cómo conviene usarlas. [...]

Aquí nos pronunciaremos rotundamente por ir desde los esquemas semánticos a los sintácticos y por concebir las actividades de sintaxis más como manipulación de enunciados que como mera identificación y análisis de formas y relaciones gramaticales. [...] el acento se pone en la reflexión sobre el modo cómo esas estructuras nos permiten comunicarnos eficazmente en determinadas actividades discursivas.

(Zayas, 2004)

De igual manera, para cambiar la enseñanza resultan de gran interés las metodologías activas, entre las que destacaremos el aprendizaje cooperativo, y las actividades y recursos interactivos y dinámicos que favorecen la adopción de una actitud positiva de los alumnos en clase.

En los últimos años, se ha apostado en algunos centros por implantar metodologías activas, que se basan en poner al estudiante como núcleo de su proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras el profesor actúa como guía que orienta y supervisa dicho proceso. Así, se establece una comunicación fluida y continua entre el alumno y el docente, que es inexistente en los enfoques tradicionales, donde tan solo habla el profesor para transmitir los contenidos de manera magistral. Este es el caso del ABP, en el que los alumnos se agrupan en equipos heterogéneos para responder a las diferentes actividades que se les plantean, y que culmina en la elaboración de una tarea final que recoge todos los contenidos aprendidos a lo largo de las diferentes sesiones.

Gracias a la adopción de este tipo de metodología, se favorece la evaluación continua, no centrada únicamente en una prueba final y mediante la cual los discentes pueden corregir los errores que vayan apareciendo durante el proceso y no tener que esperar a unos resultados finales. Asimismo, se aprende a trabajar en grupo para alcanzar unas mismas metas, lo que supone una enseñanza vital en la formación del alumno, ya que vivimos en un mundo donde la socialización es vital para el progreso. Además, la metodología de ABP facilita la reflexión metalingüística a la que se quiere

llegar con este proyecto, puesto que los alumnos se encargan de razonar ellos mismos, investigar y obtener conclusiones de los contenidos que se estén trabajando en clase, siempre de la mano de su profesor. Así, también se consigue que el alumno participe de forma más activa en clase, lo que supone un logro doble, ya que se elimina la actitud pasiva del alumnado y su sentimiento de apatía y, además, se utiliza la lengua para comunicar algo, lo que pone en práctica de manera real y contextualizada el objetivo de nuestra unidad didáctica: mejorar la capacidad comunicativa del alumnado a través de la funcionalidad de la gramática.

Dentro de la renovación metodológica, también debemos hacer alusión a la inclusión de las TIC, que se integrarán en algunas de las actividades que se propongan en la posterior unidad didáctica. Estas herramientas conllevan una serie de beneficios, que se expondrán en las líneas siguientes, y un cambio positivo en la didáctica de Lengua y Literatura.

Por otra parte, cabe apuntar que, para integrar las diferentes actividades interactivas en nuestra propuesta didáctica, se habrá realizado previamente una exhaustiva búsqueda de aquellos recursos que ofrece internet que sean más interesantes y adecuados para cumplir con los objetivos establecidos. No obstante, dichos recursos pueden ser modificados para cubrir las necesidades pertinentes.

Martín (2009), en relación con las TIC en las aulas, apunta lo siguiente:

Es necesario formar a nuestros alumnos en su conocimiento y su uso, así como acercar la didáctica al mundo real tecnológico. La informática [...] ofrece nuevos modelos de interacción con los alumnos que, por una parte, favorecen el aprendizaje significativo y, por otra, estimulan su interés por aprender.

(Martín, 2009: 435)

El empleo de las nuevas tecnologías en el aula dinamiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, siempre que se haga de manera adecuada y con un fin claramente didáctico. Los alumnos presentan una mayor motivación y encuentran este tipo de actividades mucho más lúdicas y atractivas que realizar continuamente análisis mecánicos para practicar la sintaxis.

Por lo tanto, la inclusión de los recursos tecnológicos, nos llevaría a hablar de una metodología interactiva, que sería también utilizada y seguida en la propuesta didáctica, puesto que se incluirán, como ya se ha dicho, actividades que favorezcan el uso de las TIC y que contribuyan, así, a una formación mucho más completa del alumnado, ya que una de las competencias clave que establece la legislación educativa es la competencia digital. Por esta razón, las nuevas tecnologías deben integrarse en las tareas que se realicen en clase, sin que ello tampoco suponga un uso constante y obligado de ellas. En

este sentido, es posible que, en ocasiones, el profesor necesite una mezcla de metodologías durante el desarrollo de sus clases.

El uso de la metodología interactiva requiere esfuerzo y participación activa, tanto por parte del docente como del discente, es decir, que es necesario una adecuada formación en este ámbito y una gran dedicación de tiempo y esfuerzo, ya que el profesor debe preparar los materiales y adecuarlos a las necesidades y objetivos que persigue con sus estudiantes y los alumnos deben estar mucho más activos y participativos (Martín, 2009: 437-438). De hecho, el uso de los recursos interactivos debe estar muy bien planificado y estructurado y puede llegar a suponer una dificultad en las aulas y, por consiguiente, el rechazo de muchos profesores, que siguen apostando por la exclusividad del libro de texto y las clases magistrales. Así, podemos leer la siguiente cita:

Es fundamental para que la estrategia metodológica sea exitosa que el maestro planifique bien la actividad y explique con claridad a sus alumnos los objetivos y todos los pasos del proceso. Para que los alumnos no sufran el síndrome llamado del desbordamiento cognitivo por saturación de información y desorientación, el maestro ha de llevarles siempre de la mano y conocer dónde residen las dificultades, dónde puede haber errores y cómo alcanzar el objetivo. No debe ofrecer a sus alumnos soluciones, sino medios para que ellos mismos lleguen a esas soluciones.

(Martín, 2009: 439)

Sin embargo, los beneficios que supone el uso de esta metodología muestra la necesidad de implantarla con mayor regularidad en las aulas de Secundaria. Algunas de las ventajas que supone el uso de las TIC son las siguientes:

- Internet es una fuente inagotable de conocimientos actualizados.
- Internet fomenta el aprendizaje significativo porque exige la clasificación de documentos, saber leer, saber buscar...
- Hay muchos programas informáticos que son un recurso imprescindible para escribir, para hacer presentaciones orales, para maquetar y editar un periódico...

(Martín, 2009: 437)

Tras todo lo expuesto, se puede deducir que la enseñanza de la sintaxis de una manera significativa y funcional basada en los textos no es una tarea fácil, ni para el estudiante ni para el profesor. No basta con que el alumnado sepa describir qué son o cómo son los aspectos sintácticos, sino que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe basarse en mostrar para qué sirven y cómo se utilizan tales aspectos sintácticos en los diferentes usos que un hablante puede hacer de su lengua, donde se conjugarían la

semántica y la pragmática para alcanzar un enfoque comunicativo de la enseñanza de la gramática (Zayas, 2004).

El cambio de un enfoque tradicional y anclado en la formación de los docentes hacia otro mucho más rompedor y comunicativo supone una revisión de todos los aspectos que influyen y determinan la didáctica de una materia, en nuestro caso Lengua Castellana y Literatura.

Este trabajo pretende continuar con el camino iniciado por muchos profesores y centros educativos para demostrar que existe otra manera de enseñar y que la revisión de lo que se realiza en las aulas es fundamental para allanar este camino y facilitar la investigación didáctica y mejorar la formación que están recibiendo y seguirán recibiendo los alumnos en los centros educativos.

4.7. *Conceptos clave*

En este apartado se expondrán una serie de conceptos que guardan una estrecha relación con el cambio de visión de la enseñanza de la gramática y que serán de gran ayuda y utilidad para constituir y entender la propuesta didáctica que se presentará en el segundo gran bloque de este trabajo de investigación. Asimismo, facilitarán la comprensión de lo que se pretende lograr con dicha unidad, además de entender todas las carencias que presenta el enfoque tradicional y que pueden ser suplidas gracias a la adopción de las ideas del grupo GrOC, mostradas en el punto anterior, y de los conceptos aquí presentados. Se explicará una serie de ideas y apuntes para posteriormente comprender con mayor claridad las actividades sugeridas y lo que se intenta con ellas.

En primer lugar, se debe hablar de la función metalingüística del lenguaje que estableció Jakobson en su obra titulada *Closing statements: Linguistics and Poetics* (1958), donde también trazó el resto de las funciones de lenguaje y la teoría de la comunicación. Dicha función consiste en la utilización de la lengua para hablar de la propia lengua (Pastor, 2004: 638).

Así, una vez que se conoce la función metalingüística del lenguaje, cabe decir que la reflexión metalingüística es el “pensamiento o especulación que se hace de modo introspectivo o explícito acerca de la estructura de la lengua, así como del lenguaje usado para analizarla o describirla” (Pastor, 2004: 638).

Tras la lectura de la cita anterior, se observa que se puede dar una reflexión implícita y otra explícita. La segunda de ellas es la que se debe trabajar en clase, ya que la primera se produce de manera inconsciente en cualquier situación cotidiana de habla, como, por ejemplo, cuando un interlocutor hace alguna aclaración de lo que acaba de decir o cuando rectificamos lo que decimos (Rodríguez, 2011: 62). Sin

embargo, esta reflexión implícita, inconsciente, nos hace vislumbrar que la reflexión metalingüística es algo que realizamos continuamente y que tiene una clara utilidad, y que, por tanto, debe ser enseñada y practicada de manera consciente en las aulas para mejorar el uso de la lengua de los estudiantes.

Así, la reflexión explícita es aquella que se realiza de manera consciente sobre el funcionamiento y uso de la lengua. De esta manera, “desde el punto de vista de la actuación didáctica, como profesores, nos interesa, obviamente, la reflexión explícita de los alumnos, en la medida en que es la que podemos verificar, rastrear, seguir...” (Pastor, 2004: 639). A esta idea hay que añadir que “la capacidad para pensar y hablar sobre la lengua encuentra en la escritura un espacio privilegiado porque es el dominio de la elección y el control voluntario del emisor” (Rodríguez, 2011: 62-63), por lo que resulta bastante apropiado trabajar la sintaxis a través de la escritura, que es justo la misma idea que se defiende en el presente trabajo, ya que la enseñanza de la gramática tiene “la necesidad de que la reflexión sobre la lengua no se agote en la gramática oracional, sino que incorpore los problemas vinculados a la elaboración de textos” (Rodríguez, 2011: 61). Los textos proporcionan un estudio significativo y no descontextualizado de los fenómenos sintácticos, ya que para construir un determinado conocimiento nunca se realiza a partir de elementos aislados o no significativos, lo que demuestra que es fundamental trabajar a partir de los textos (Pascual, 2013: 42). Además, al trabajar con textos, se va mucho más allá de los aspectos meramente formales de la gramática, ya que los alumnos deberán atender a la coherencia, cohesión, adecuación, entre otras características textuales. También se debe comentar que no es suficiente para la formación académica de los alumnos comprender determinados contenidos gramaticales y saber analizarlos, como se viene realizando de manera habitual en las clases de Lengua Castellana y Literatura, para que estos sean capaces de utilizarlos en sus producciones lingüísticas, sino que lo más conveniente sería que los estudiantes tuvieran la capacidad de identificar determinados elementos y conocer cómo funcionan en los textos para poder emplear su lengua materna con adecuación a la situación en la que se encuentren (Rodríguez, 2011: 66).

Se percibe así que las ideas mostradas encajan con la visión y la forma de enseñar gramática, y en concreto sintaxis, que se quiere llevar a cabo a través de la propuesta didáctica aquí planteada. Además, compartimos la siguiente concepción de la reflexión metalingüística:

Más allá de la asimilación de normas, la reflexión gramatical ha de habituar a los estudiantes a ser observadores de los usos lingüísticos para saber regular sus posibilidades de expresión y comprensión y de que busquen el perfeccionamiento progresivo como hablantes.

(Rodríguez, 2011: 60)

Esta cita guarda relación con lo establecido en el *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre* para la etapa de Secundaria, donde uno de los objetivos básicos es que los estudiantes comprendan y usen su lengua con corrección y adecuación y mejoren su competencia comunicativa.

Además, la cita también muestra una clara vinculación con todo lo expuesto al inicio de esta fundamentación epistemológica, donde se trató el progresivo rechazo que el enfoque tradicional fue provocando en la enseñanza de lenguas, ya que este consistía exclusivamente en la memorización de reglas gramaticales y ortográficas para luego emplearlas en producciones que intentaban imitar los modelos de prestigio, sin prestar atención a las necesidades de los hablantes.

Por otra parte, también cabe mencionar que la reflexión debe ser realizada por los alumnos, quienes serán guiados por el profesor en sus actividades. En contraposición, hay que evitar, por tanto, que el docente proporcione información metalingüística, ya que la simple exposición teórica explícita de los contenidos sintácticos no garantiza que estos sean asimilados por el alumnado, por lo que hay que estimular un acercamiento reflexivo e inductivo a la sintaxis (Pastor, 2004: 640).

Atendiendo a lo establecido en torno a la reflexión metalingüística y su funcionalidad en la enseñanza de la gramática, en la unidad didáctica elaborada dentro de este proyecto se propondrán actividades, siempre atendiendo a lo fijado por la legislación educativa para 4º de ESO, en las que se incentive la reflexión gramatical para favorecer el aprendizaje de la materia y la competencia comunicativa del alumnado. No obstante, las diversas actividades que se planteen serán desarrolladas y explicadas con mayor detenimiento en el bloque dedicado a la proyección didáctica.

En relación con estas ideas, también merece ser definida la gramática discursiva, que pretende conseguir lo siguiente:

Extender el análisis gramatical más allá de los límites oracionales. [...] Esto conlleva a que se tengan que ampliar los parámetros de análisis que se habían utilizado hasta entonces en la descripción gramatical, incorporando principios y metodología de disciplinas como la pragmática y la sociolingüística.

(Guillén, 2009: 164)

En líneas anteriores, se puso de manifiesto la necesidad de integrar en la enseñanza de la sintaxis la semántica y la pragmática, ya que estas tres disciplinas trabajan de manera conjunta en los actos comunicativos y estos no pueden ser analizados con exactitud, si no se atiende a las tres disciplinas para alcanzar un estudio gramatical mucho más funcional. Por lo tanto, los postulados de la gramática discursiva son esenciales en este tipo de proyecciones didácticas.

Finalmente, también se debe hablar de lo que se conoce como “gramática pedagógica”, puesto que lo que se quiere plasmar en este estudio es una forma diferente a la habitual de enseñar gramática en las aulas, lo que provoca que la pedagogía y la didáctica cobren una gran relevancia en nuestros planteamientos para lograr acercar a los alumnos los diferentes contenidos que se traten en clase de la manera más oportuna a sus necesidades y objetivos.

La gramática pedagógica se puede definir de la siguiente manera:

Adaptación de algún modelo científico a la enseñanza, previo proceso de transposición didáctica. Se trata de una instancia previa necesaria porque la escuela no es el espacio adecuado para la aplicación fiel de determinada teoría gramatical puesto que el objetivo de la enseñanza no es que el alumno sea un lingüista adscripto a determinada corriente sino un usuario competente del lenguaje que puede desenvolverse con autonomía dentro de la cultura escrita.

(Gaiser, 2011: 92)

Llegados a este punto, conviene recordar la importancia de la formación del profesor de Lengua y Literatura, apuntada y analizada en apartados anteriores, ya que es necesario poseer una completa y adecuada formación en la materia enseñada para tener la capacidad de adaptar las diferentes teorías lingüísticas al nivel y necesidades de los alumnos y a los objetivos que se pretendan alcanzar en cada una de las actividades didácticas realizadas y tomar de cada teoría lingüística lo más útil y provechoso para los estudiantes y poder transmitir los contenidos gramaticales de forma significativa (Gaiser, 2011: 92).

En relación con lo expuesto sobre la gramática discursiva, ligada a los planteamientos formulados en este trabajo para llevar a cabo una enseñanza de la gramática funcional y significativa, cabe también apuntar el vínculo que se establece entre la gramática discursiva y la gramática escolar, teniendo en cuenta las ideas de Camps y Zayas (coords.) en la obra titulada *Secuencias didácticas para aprender gramática*:

Si una gramática escolar ha de ser un instrumento para el aprendizaje del uso de la lengua, tendrá que presentar los hechos lingüísticos en relación con la diversidad discursiva, es decir, con la diversidad de tipos y géneros textuales. [...] Pero si consideramos que las formas gramaticales son estrategias para la comunicación, en este caso será posible presentar los hechos lingüísticos como recursos a los cuales se acude en situaciones parecidas. Si nos referimos a los procedimientos de cohesión entre enunciados del texto, es necesario tener en cuenta que éstos no funcionan de la misma manera en géneros de textos diferentes, por ejemplo en una noticia y en una descripción técnica, porque son dos clases de textos que sirven para hacer cosas distintas y, por tanto, las formas lingüísticas se usan de manera diferente.

Así, se observa el beneficio de enseñar la gramática en relación con el uso que pueden tener las estructuras y los elementos gramaticales para conseguir que los alumnos tengan una mayor competencia comunicativa en las diferentes situaciones que tengan que resolver en su vida diaria, académica y profesional.

Finalmente, resulta oportuno definir la disciplina que ocupa el centro de nuestra proyección para comprender la forma de proceder en su enseñanza y los conocimientos que aporta a los discentes. Así, según el *Diccionario de la Lengua Española* (2014) la sintaxis es “la parte de la gramática que estudia el modo en que se combinan las palabras y los grupos que estas forman para expresar significados, así como las relaciones que se establecen entre todas esas unidades”. Se observa que la propia definición proporcionada por la Real Academia Española introduce el plano de la semántica dentro de los elementos sintácticos, lo que nos lleva de nuevo a la integración de las disciplinas para llegar a un conocimiento de la gramática mucho más funcional.

Tras la exposición de estos conceptos, se puede entender de una manera más clara el alcance y los propósitos de proyecciones didácticas como la que se plantea en esta investigación para alcanzar a través de la reflexión metalingüística y de los textos un aprendizaje útil de la sintaxis. Los contenidos sintácticos son básicos dentro de la materia de Lengua Castellana y Literatura, según el currículo oficial, y, por tanto, deben ser enseñados en las aulas, como es habitual en nuestro sistema educativo. Sin embargo, lo que sí se debe modificar es su forma de enseñanza, ya que suele producir cierto rechazo entre los estudiantes. Este nuevo método para enseñar sintaxis exige una preparación muy completa del docente y una alta implicación del alumno en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

5. PROYECCIÓN DIDÁCTICA

La unidad didáctica que se elaborará dentro de este apartado está enfocada a la enseñanza de la sintaxis de una manera innovadora y funcional en un contexto de 4º de ESO dentro de la materia de Lengua Castellana y Literatura. Al estar orientada para un curso concreto, sería recomendable realizar una aproximación general a la etapa y al curso donde se inserta dicha unidad para entenderla dentro de su contexto legal.

En primer lugar, cabe apuntar que la Educación Secundaria Obligatoria se caracteriza, atendiendo al artículo 10 del *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre* por “lograr que los alumnos adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico [...]; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral [...]” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015: 176), para lo que ayudará el aprender y conocer de una manera adecuada, útil y activa la sintaxis de la lengua española para que los alumnos sepan expresarse y comprender, tanto de forma oral como escrita, su lengua materna. Además, esta resulta ser la herramienta más cercana y más utilizada para tener acceso al aprendizaje de otros conocimientos y habilidades y para expresar sus pensamientos, sentimientos y opiniones, es decir, para poder desenvolverse con adecuación y criterio en todas las actividades de su vida diaria.

A esta realidad hay que añadir que uno de los objetivos básicos planteados por el *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre* para la Educación Secundaria Obligatoria en toda su extensión es lograr que los estudiantes comprendan y se expresen con corrección, oralmente y por escrito, en lengua castellana y sean capaces de construir textos y mensajes complejos (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015: 176-177).

5.1. Introducción

En la propuesta didáctica se tratarán y trabajarán contenidos sintácticos de 4º de ESO, siguiendo lo indicado por el currículo, siendo, en este caso, la *Orden de 14 de julio de 2016*, que parte de lo establecido a nivel estatal en el *Real Decreto 1105/2015, de 26 de diciembre*.

La idea de realizar una unidad didáctica en torno a la sintaxis se debe a la importancia que tiene esta para desarrollar una buena capacidad comunicativa en los alumnos, ya que los estudiantes suelen presentar numerosas carencias cuando se les pide en cualquier materia que se expresen en su lengua materna. Esta dificultad debe ser trabajada en las aulas y el conocimiento de la sintaxis es esencial para alcanzar una adecuada comunicación y facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en cualquier

ámbito, puesto que la lengua es la herramienta primordial de la que dispone una persona para aprender.

El propósito principal que persigue esta unidad didáctica concuerda con la finalidad básica que establece la propia legislación (*Orden de 14 de julio de 2016*) para la materia de Lengua Castellana y Literatura, lo que demuestra la necesidad de enseñar sintaxis y que se haga, además, de una manera funcional y práctica. Así, se afirma lo siguiente:

La estructuración del pensamiento del ser humano se hace a través del lenguaje, por lo tanto la **capacidad de comprender y de expresarse es el mejor y el más eficaz instrumento de aprendizaje**; de ahí que la **educación lingüística sea un componente fundamental para el desarrollo del alumnado como persona y como ciudadanos y ciudadanas** en una sociedad multicultural y plurilingüe donde la comunicación tiene cada vez mayor relevancia en todos los ámbitos.

(Consejería de Educación y Deporte, 2016: 174)

También conviene mencionar en este apartado la estructuración que presenta la materia de Lengua Castellana y Literatura y a la que nos ceñiremos para elaborar la unidad didáctica, dentro de la innovación necesaria para superar la enseñanza tradicional de la sintaxis. La idea de la presente propuesta didáctica es interrelacionar los diferentes bloques de la materia para desarrollar en las aulas una enseñanza significativa y no dividida a la que contribuirá activamente el conocimiento de los contenidos sintácticos.

El primer bloque trabaja la comunicación oral y “persigue que el alumnado adquiera habilidades necesarias para comunicar con precisión sus propias ideas, realizar discursos cada vez más elaborados de acuerdo a una situación comunicativa y escuchar activamente a una situación comunicativa y escuchar activamente” (Consejería de Educación y Deporte, 2016: 174).

El segundo bloque trabaja la comunicación escrita y “persigue que el alumnado sea capaz de entender textos de distinto grado de complejidad y de géneros diversos, y que reconozca las ideas explícitas e implícitas en el texto con el fin de elaborar su propio pensamiento crítico y creativo” (Consejería de Educación y Deporte, 2016: 174).

El tercer bloque trabaja el conocimiento de la lengua y se basa en “la necesidad de reflexionar sobre los mecanismos lingüísticos que regulan la comunicación” (Consejería de Educación y Deporte, 2016: 174).

El cuarto bloque trabaja la literatura y “tiene como objetivo hacer de los alumnos y las alumnas lectores y lectoras capaces de disfrutar con los libros, encontrando en ellos una forma de conocimiento del mundo y de su propia persona” (Consejería de Educación y Deporte, 2016: 174).

Los contenidos sintácticos como tales aparecen en el bloque 3, es decir, en el bloque dedicado directamente al conocimiento y reflexión de la lengua. Sin embargo, el objetivo que se persigue en esta investigación es que los alumnos conozcan y manejen la sintaxis con una finalidad práctica: mejorar su capacidad comunicativa. No interesa tanto que dominen a la perfección una gran cantidad de términos gramaticales o que realicen análisis exhaustivos de mensajes descontextualizados y que posiblemente no utilicen en su vida diaria, sino que sepan aplicar la sintaxis de una manera reflexiva, sobre todo, en la escritura. Esta última idea lleva a tener en consideración la realización de actividades significativas en las que se evidencie la unión de los diferentes bloques.

Además, no se debe olvidar que los contenidos que explícitamente aluden a la comprensión y expresión de la lengua representan el 50% de la materia, al corresponderse con el bloque 1 y el bloque 2, lo que respalda nuestra propuesta de interrelacionar los bloques y que los contenidos de uno contribuyan a alcanzar los objetivos del resto, ya que se pretende que la sintaxis, contenido del bloque 3, enriquezca la expresión del alumnado en lengua española, contenido del bloque 1 y 2.

De esta manera, la *Orden del 14 de julio de 2016* establece para nuestra materia que “la escritura pretende que el alumnado la perciba como un procedimiento estructurado que comprende: planificación del escrito, redacción de borradores, revisión de estos y redacción del texto definitivo” (Consejería de Educación y Deporte, 2016: 174). Para obtener una mejora en el proceso de escritura de los alumnos es necesario que estos sean hablantes competentes y sean capaces de reflexionar sobre el uso de su lengua. Dicha reflexión “debe entenderse siempre en un sentido funcional: como aprendizaje progresivo de las habilidades lingüísticas y como desarrollo de destrezas relacionadas con los usos discursivos del lenguaje que permiten **interiorizar las reglas** ortográficas y **gramaticales imprescindibles** para hablar, leer y **escribir correctamente**”. (Consejería de Educación y Deporte, 2016: 174). Así, se comprueba cómo la propia legislación educativa ampara la unidad didáctica propuesta en este proyecto de investigación, es decir, la enseñanza de la sintaxis para mejorar las producciones de los alumnos de 4º de ESO, contribuir a su formación académica y personal y progresar en la elaboración y estructuración de sus pensamientos.

Asimismo, el objetivo principal de la materia de Lengua Castellana y Literatura y que es el que se debe alentar en las aulas es el “**desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado**, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria [...] y debe aportar las herramientas y los conocimientos necesarios para **desenvolverse satisfactoriamente en cualquier situación comunicativa**” (Consejería de Educación y Deporte, 2016: 174), que es lo que se intenta plasmar en esta unidad didáctica.

De este modo, se puede constatar que la legislación educativa propone, dentro de nuestra materia, una enseñanza funcional, significativa, integradora y alejada del método tradicional. Además, ya se apuntó en la fundamentación epistemológica previa cómo este cambio de visión ya se propuso en el año 1990 con la implantación de la LOGSE. Sin embargo, la formación del profesorado y los libros de texto no están encaminados en esta dirección, a pesar de los años transcurridos, lo que manifiesta la necesidad de crear materiales innovadores que reflejen en las aulas las directrices que plantea la propia legislación.

5.2. Contextualización del centro

En primer lugar, se debe apuntar una serie de datos del centro educativo donde, hipotéticamente, se podría haber puesto en práctica la unidad didáctica para contextualizarlo.

La presente unidad didáctica está pensada para una clase de 4º de ESO del IES Nuestra Señora de la Cabeza, localizado en el municipio de Andújar situado en la provincia de Jaén. El IES Nuestra Señora de la Cabeza es un centro público donde se imparte una gran oferta educativa, entre la que encontramos la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato (diurnos), Enseñanza para Adultos (nocturno) y una gran variedad de Ciclos Formativos de Grado Medio y Grado Superior. Además, el centro cuenta con diversos planes y proyectos, entre los que destacan el Programa de Bilingüismo, Deporte en la Escuela, Lectura y Biblioteca o Proyecto TIC, entre otros. La unidad didáctica que se va a presentar en este trabajo estará incluida en el Proyecto TIC del centro, debido a la importancia de la enseñanza de un uso responsable y didáctico de las nuevas tecnologías de la Información y la Comunicación. De esta manera, en muchas de las actividades propuestas, los alumnos trabajarán de manera cooperativa y autónoma con estas herramientas para alcanzar los objetivos establecidos.

5.3. Contextualización del aula

Respecto al aula donde se pondría en práctica la unidad didáctica, cabe decir que se contextualizará una clase hipotética ante la imposibilidad de desarrollar nuestra propuesta en una clase real durante el periodo de prácticas docentes que oferta el Máster.

El aula cuenta con veintiocho alumnos, lo que nos permitirá trabajar mediante trabajo cooperativo en siete grupos de cuatro estudiantes. Ninguno de los alumnos presenta necesidades específicas de apoyo educativo, por lo que no será necesario realizar adaptaciones en el currículo. No obstante, el tipo de evaluación que se seguirá

en esta unidad didáctica va a permitir realizar una atención individualizada del progreso en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada uno de los discentes.

5.4. Objetivos de etapa

A continuación, se expondrán los objetivos de etapa que establece el *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre* y el *Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía*.

Estos objetivos hacen referencia a “los logros que el estudiante debe alcanzar al finalizar cada etapa, como resultado de las experiencias de enseñanza-aprendizaje intencionalmente planificadas a tal fin” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015: 172). Por lo tanto, y siguiendo la definición anterior, al estar diseñada nuestra unidad didáctica para una clase de 4º de ESO, los objetivos que se expondrán a continuación serán totalmente alcanzados durante el desarrollo y la finalización de este curso como cierre de la Educación Secundaria Obligatoria.

Los objetivos de etapa que están vinculados directamente con los contenidos, objetivos y metodología de la unidad didáctica son los siguientes: a), b), e), g) y h). Además, la unidad didáctica planteada está en consonancia con lo implantado en el currículo oficial. Los objetivos de etapa propuestos por el artículo 11 del *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre* son:

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.
- d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios

de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.

- e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.
- f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.
- g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
- i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.
- j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.
- k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.
- l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

Además de estos objetivos, el *Decreto 111/2016, de 14 de junio* establece dos objetivos de etapa más, puesto que la Comunidad Autónoma de Andalucía posee competencias en educación, las cuales parten de la competencia estatal. Dichos objetivos son los siguientes:

- a) Conocer y apreciar las peculiaridades de la modalidad lingüística andaluza en todas sus variedades.
- b) Conocer y apreciar los elementos específicos de la historia y la cultura andaluza, así como su medio físico y natural y otros hechos diferenciadores de nuestra Comunidad, para que sea valorada y respetada como patrimonio propio y en el marco de la cultura española y universal.

5.5. Objetivos de materia

En este punto se mostrarán los objetivos de materia que establece la *Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado*. Los objetivos propuestos para Lengua Castellana y Literatura que están íntimamente relacionados con lo planteado en la unidad didáctica son los siguientes: 2), 6), 7), 8), 10) y 11).

1. Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural.
2. Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.
3. Conocer la realidad plurilingüe de España y las variedades del castellano y valorar esta diversidad como una riqueza cultural.
4. Conocer y apreciar las peculiaridades de la modalidad lingüística andaluza, en todas sus variedades, como forma natural de expresarnos y para una correcta interpretación del mundo cultural y académico andaluz que sirva para situar al alumnado en un ámbito concreto, necesariamente compatible con otros más amplios.
5. Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma adecuada a las distintas situaciones y funciones, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.
6. Emplear las diversas clases de escritos mediante los que se produce la comunicación con las instituciones públicas, privadas y de la vida laboral.
7. Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar para buscar, seleccionar y procesar información y para redactar textos propios del ámbito académico.

8. Utilizar con progresiva autonomía y espíritu crítico los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes.

Hacer de la lectura fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo; que les permita el desarrollo de sus propios gustos e intereses literarios y su autonomía lectora.

Comprender textos literarios utilizando conocimientos básicos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos.

9. Aproximarse al conocimiento de muestras relevantes del patrimonio literario y valorarlo como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos histórico-culturales.
10. Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.
11. Analizar los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas.

5.6. Objetivos específicos de la Unidad Didáctica

A continuación, se expondrán los objetivos específicos de la unidad didáctica elaborada para la presente investigación, que estarán formulados siguiendo la legislación educativa vigente.

1. Observar, reflexionar y conocer la sintaxis española para utilizarla con criterio y mejorar las producciones escritas del alumnado.
2. Saber aplicar los conocimientos de la lengua que los alumnos poseen, como hablantes nativos y como estudiantes de la lengua, para resolver las diversas cuestiones que se les planteen en relación con la sintaxis en las diferentes tareas.
3. Observar, conocer, reflexionar y manejar con criterio las oraciones simples y compuestas y saber establecer sus límites sintácticos y la relación entre los constituyentes.
4. Reflexionar sobre la sintaxis española, a partir de secuencias reales y contextualizadas, para comprender los principios sintácticos del español y saber aplicarlos.

5. Conocer la relación existente entre la sintaxis, la semántica y la pragmática para alcanzar una comunicación eficaz y significativa.
6. Comprender y reflexionar sobre el uso de la sintaxis en los textos literarios con un claro fin estético.
7. Usar con propiedad y adecuación la terminología lingüística.
8. Mejorar la capacidad comunicativa del alumno en lengua española, tanto de manera oral como escrita.
9. Desarrollar la capacidad creativa del alumnado.
10. Reforzar hábitos de estudio y trabajo de manera individual y colectiva, rechazando cualquier tipo de discriminación.
11. Usar las nuevas tecnologías con fines académicos.
12. Utilizar con criterio las fuentes de información (físicas y digitales) para aprender a seleccionar y procesar información de manera autónoma.

5.7. Contenidos del currículo para 4º de ESO

A continuación, se expondrán en forma de tabla los contenidos que establece la *Orden de 14 de julio de 2016 para 4º de ESO*, que están extraídos del *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*. Se seguirá dicha orden publicada en el BOJA por encontrarse nuestro centro en la Comunidad Autónoma de Andalucía y regirse, de este modo, por las competencias en educación que tiene dicha comunidad.

Los contenidos mostrados serán aquellos que guardan una estrecha relación con lo trabajado en la unidad didáctica, prestando especial atención al bloque 3, donde se decretan los contenidos dedicados específicamente a la reflexión de la lengua en sí misma. Posteriormente, se dará cuenta de los contenidos específicos de nuestra unidad didáctica.

Bloque 1: Comunicación oral: escuchar y hablar

Escuchar

- ✓ Comprensión, interpretación y valoración de textos orales propios del ámbito personal, académico, social y laboral e identificación de la información relevante, el tema, la estructura y la intención comunicativa del hablante.
- ✓ Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con la finalidad que persiguen: textos narrativos, instructivos, descriptivos, expositivos y

argumentativos.

Hablar

- ✓ Conocimiento y uso progresivamente autónomo de las estrategias necesarias para la producción de textos orales.
- ✓ Producción de discursos orales atendiendo a la claridad de la exposición, su adecuación al contexto, la coherencia y la cohesión del discurso.
- ✓ El debate. Participación activa en los debates escolares, respetando las reglas de intervención, interacción y cortesía que los regulan.

Tabla 1. *Contenidos del Bloque 1* (elaboración propia)

Bloque 2: Comunicación escrita: leer y escribir

Leer

- ✓ Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos escritos del ámbito personal, académico, social, laboral y de relaciones con organizaciones.
- ✓ Lectura, comprensión, interpretación y valoración textos narrativos, descriptivos, dialogados, expositivos y argumentativos.
- ✓ Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos escritos literarios, persuasivos, prescriptivos e informativos.
- ✓ Utilización progresivamente autónoma de los diccionarios, las bibliotecas y de las tecnologías de la información y la comunicación como fuente de obtención de información.

Escribir

- ✓ Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias para la producción de textos escritos en función del tipo de texto: planificación, obtención de datos, organización de la información, redacción y revisión.
- ✓ Escritura de textos relacionados con el ámbito personal, académico y social como resúmenes, esquemas, instancias, reclamaciones, *curriculum vitae* y folletos, usando un registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando enunciados en secuencias lineales cohesionadas y respetando las normas gramaticales y ortográficas.
- ✓ Escritura de textos narrativos, descriptivos, dialogados, expositivos y argumentativos con diferente finalidad (prescriptivos, persuasivos, literarios e

informativos).

- ✓ Interés creciente por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje; como forma de comunicar emociones, sentimientos, ideas y opiniones evitando un uso sexista y discriminatorio del lenguaje.

Tabla 2. *Contenidos del Bloque 2* (elaboración propia)

Bloque 3: Conocimiento de la lengua

La palabra

- ✓ Observación, reflexión y explicación de los valores expresivos y del uso de las formas verbales en textos con diferente intención comunicativa.
- ✓ Manejo de diccionarios y otras fuentes de consulta en papel y formato digital sobre la normativa y el uso no normativo de las palabras e interpretación de las informaciones lingüísticas que proporcionan los diccionarios de la Lengua: gramaticales, semánticas, registro y uso.

Las relaciones gramaticales

- ✓ Observación, reflexión y explicación de los límites sintácticos y semánticos de la oración simple y la compuesta, de las palabras que relacionan los diferentes sintagmas que forman parte de la misma y de sus elementos constitutivos.
- ✓ Conocimiento, uso y valoración de las normas ortográficas y gramaticales reconociendo su valor social y la necesidad de ceñirse a ellas en la escritura para obtener una comunicación eficiente.

El discurso

- ✓ Observación, reflexión, explicación y uso de los rasgos característicos que permiten diferenciar y clasificar los diferentes géneros textuales, con especial atención a los discursos expositivos y argumentativos.
- ✓ Observación, reflexión y explicación y uso de marcadores textuales y de los principales mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales (sustituciones pronominales) como léxicos (elipsis y sustituciones mediante sinónimos e hiperónimos).

Tabla 3. *Contenidos del Bloque 3* (elaboración propia)

Bloque 4: Educación literaria	
Creación	
✓	Redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de textos del siglo XX, utilizando las convenciones formales del género seleccionado y con intención lúdica y creativa.

Tabla 4. *Contenidos del Bloque 4* (elaboración propia)

5.8. *Contenidos específicos de la Unidad Didáctica*

En este apartado, se apuntarán los contenidos planteados específicamente para la presente unidad didáctica, partiendo siempre de los contenidos recogidos en las tablas anteriores que aparecen en legislación educativa vigente en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Básicos:

- Observación, reflexión y explicación de las oraciones simples y compuestas, prestando especial atención a las oraciones subordinadas adverbiales, para mejorar la producción escrita de los alumnos.
- Comprensión y reflexión sobre los límites sintácticos, la relación entre los diferentes constituyentes de las oraciones, la estructura argumental de los verbos y las funciones sintácticas que puede desarrollar un determinado segmento.
- Manejo y conocimiento de la terminología gramatical básica.
- Reflexión y conocimiento de la relación existente entre sintaxis, semántica y pragmática para alcanzar una comunicación significativa y eficaz.
- Desarrollo de la capacidad de abstracción necesaria para comprender y reflexionar sobre los principios generales de la sintaxis española y saber emplearla en sus producciones escritas.
- Comprensión de la escritura como fuente de información y mecanismo para expresar pensamientos y sentimientos.
- Producción de discursos orales y escritos, atendiendo a la claridad de la exposición, su adecuación al contexto, la coherencia y la cohesión del discurso.
- Conocimiento de las características de los textos argumentativos, prestando especial atención a sus rasgos morfosintácticos, para mejorar la producción de este tipo de textos.

-Comprensión e interpretación de textos orales y escritos propios del ámbito académico.

-Análisis y observación de los recursos sintácticos utilizados en los textos literarios con fines estéticos para comprender la estrecha relación existente entre gramática y literatura.

-Empleo de las fuentes de información (físicas y digitales) con criterio para desarrollar la capacidad de seleccionar y procesar información de manera autónoma.

Deseables:

-Desarrollo de la creatividad y autonomía de aprendizaje del alumnado.

-Refuerzo del trabajo individual y colectivo.

-Uso con fines didácticos y académicos de las nuevas tecnologías.

-Conocimiento y uso de herramientas digitales para crear un contenido más lúdico y atractivo.

5.9. Criterios de evaluación

En este apartado, se mostrarán en forma de tabla para facilitar la lectura los criterios de evaluación de cada uno de los cuatro bloques que se pretenden alcanzar con la unidad didáctica, en función de los contenidos trabajados y que condicionarán la evaluación de la propuesta didáctica.

Cabe mencionar que los criterios de evaluación son “el referente específico para evaluar el aprendizaje del alumnado. Describen aquello que se quiere valorar y que el alumnado debe lograr, tanto en conocimientos como en competencias; responden a lo que se pretende conseguir en cada asignatura” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015: 172).

Los criterios han sido extraídos del Anexo I: *Materias del bloque de asignaturas troncales del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre.*

Bloque 1: Comunicación oral: escuchar y hablar
Criterios de evaluación
2. Comprender, interpretar y valorar textos orales de diferente tipo.
5. Valorar la lengua oral como instrumentos de aprendizaje, como medio para

transmitir conocimientos, ideas y sentimientos y como herramienta para regular la conducta.

6. Aprender a hablar en público, en situaciones formales o informales, de forma individual o en grupo.

Tabla 5. *Criterios de evaluación del Bloque 1* (elaboración propia)

Bloque 2: Comunicación escrita: leer y escribir	
Criterios de evaluación	
2. Leer, comprender, interpretar y valorar textos.	
4. Seleccionar los conocimientos que se obtengan de las bibliotecas o de cualquier otra fuente de información impresa en papel o digital integrándolos en un proceso de aprendizaje continuo.	
5. Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados.	
6. Escribir textos sencillos en relación con el ámbito de uso.	
7. Valorar la importancia de la lectura y la escritura como herramienta de adquisición de los aprendizajes y como estímulo del desarrollo personal.	

Tabla 6. *Criterios de evaluación del Bloque 2* (elaboración propia)

Bloque 3: Conocimiento de la lengua	
Criterios de evaluación	
2. Reconocer y explicar los valores expresivos que adquieren las formas verbales en relación con la intención comunicativa del texto donde aparecen.	
5. Usar correcta y eficazmente los diccionarios y otras fuentes de consulta, tanto en papel como en formato digital para resolver dudas sobre el uso correcto de la lengua y para progresar en el aprendizaje autónomo.	
6. Explicar y describir los rasgos que determinan los límites oracionales para reconocer la estructura de las oraciones compuestas.	
7. Aplicar los conocimientos sobre la lengua para resolver problemas de comprensión y expresión de textos orales y escritos y para la revisión progresivamente autónoma de los textos propios y ajenos.	

8. Identificar y explicar las estructuras de los diferentes géneros textuales con especial atención a las estructuras expositivas y argumentativas para utilizarlas en sus producciones orales y escritas.

9. Reconocer en textos de diversa índole y usar en las producciones propias orales y escritas los diferentes marcadores textuales y los principales mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales como léxicos.

Tabla 7. *Criterios de evaluación del Bloque 3* (elaboración propia)

Bloque 4: Educación literaria	
Criterios de evaluación	
5. Redactar textos personales de intención literaria siguiendo las convenciones del género, con intención lúdica y creativa.	

Tabla 8. *Criterios de evaluación del Bloque 4* (elaboración propia)

5.10. Temporalización de la Unidad Didáctica

En este apartado, se indicará, en forma de cronograma para facilitar su interpretación, la temporalización del presente proyecto didáctico.

En primer lugar, se debe apuntar que, al estar enfocada la unidad didáctica para una clase de 4º de ESO, le corresponden tres horas semanales de Lengua Castellana y Literatura, siguiendo lo establecido por la legislación educativa vigente.

La duración del desarrollo de la unidad didáctica será de ocho sesiones de una hora aproximadamente, lo que supone un total de casi tres semanas del curso académico. A pesar de que esta investigación no ha podido ponerse en práctica en un contexto real por los motivos externos comentados previamente, se establecerá un hipotético cronograma de las sesiones. La unidad didáctica se desarrollará en las últimas semanas de curso para permitir que todos los contenidos necesarios para desarrollar las actividades planteadas en relación con la sintaxis ya se hayan visto en clase.

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
18 de mayo 1ª sesión	19 de mayo	20 de mayo 2ª sesión	21 de mayo	22 de mayo 3ª sesión
25 de mayo 4ª sesión	26 de mayo	27 de mayo 5ª sesión	28 de mayo	29 de mayo 6ª sesión

1 de junio	2 de junio	3 de junio	4 de junio	5 de junio
7ª sesión		8ª sesión		

Tabla 9. *Temporalización de la Unidad Didáctica* (elaboración propia)

5.11. Metodología

Respecto a la metodología que se va a utilizar en la unidad didáctica, se debe apuntar que se recogerán aquellas recomendaciones que más se ajusten a dicha unidad, tomando como referencia el artículo 4 de la *Orden de 14 de julio de 2016*, que a su vez está basado en el artículo 7 del *Decreto 111/2016*.

La metodología didáctica, según lo establecido en el artículo 2 del *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre*, es el “conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por el profesorado para posibilitar el aprendizaje del alumnado y el logro de los objetivos planteados” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015: 172). Así, la metodología de ABP que se aplicará en nuestra unidad se caracterizará por las recomendaciones establecidas en el artículo 4 de la *Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado*:

- a) El proceso de enseñanza-aprendizaje competencial debe caracterizarse por su transversalidad, su dinamismo y su carácter integral y, por ello, debe abordarse desde todas las materias y ámbitos de conocimiento.
- b) Los métodos deben partir de la perspectiva del profesorado como orientador, promotor y facilitador del desarrollo en el alumnado, ajustándose al nivel competencial inicial de este y teniendo en cuenta la atención a la diversidad y el respeto por los distintos ritmos y estilos de aprendizaje mediante prácticas de trabajo individual y cooperativo.
- c) Las líneas metodológicas de los centros docentes tendrán la finalidad de favorecer la implicación del alumnado en su propio aprendizaje, estimular la superación individual, el desarrollo de todas sus potencialidades, fomentar su autoconcepto y su autoconfianza, y los procesos de aprendizaje autónomo, y promover hábitos de colaboración y de trabajo en equipo.
- d) Se estimulará la reflexión y el pensamiento crítico en el alumnado, así como los procesos de construcción individual y colectiva del conocimiento, y se favorecerá el descubrimiento, la investigación, el espíritu emprendedor y la iniciativa personal.

- e) Se desarrollarán actividades para profundizar en las habilidades y métodos de recopilación, sistematización y presentación de la información y para aplicar procesos de análisis, observación y experimentación, adecuados a los contenidos de las distintas materias.
- f) Se adoptarán estrategias interactivas que permitan compartir y construir el conocimiento y dinamizarlo mediante el intercambio verbal y colectivo de ideas y diferentes formas de expresión.
- g) Se emplearán metodologías activas que contextualicen el proceso educativo, que presenten de manera relacionada los contenidos y que fomenten el aprendizaje por proyectos, centros de interés, o estudios de casos, favoreciendo la participación, la experimentación y la motivación de los alumnos y alumnas al dotar de funcionalidad y transferibilidad a los aprendizajes.
- h) Se fomentará el enfoque interdisciplinar del aprendizaje por competencias con la realización por parte del alumnado de trabajos de investigación y de actividades integradas que le permitan avanzar hacia los resultados de aprendizaje de más de una competencia al mismo tiempo.
- i) Las tecnologías de la información y de la comunicación para el aprendizaje y el conocimiento se utilizarán de manera habitual como herramientas integradas para el desarrollo del currículo.

La metodología que se va a utilizar en esta unidad didáctica es el Aprendizaje Basado en Proyectos, es decir, que se va a emplear una metodología activa. Esta metodología se caracteriza de manera general por la participación activa y significativa del alumnado, mientras que el docente actúa como guía y facilitador del aprendizaje. Esto provoca que el estudiante pase a ser el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, en lugar del profesor, que es lo que ocurre en las metodologías tradicionales, todavía muy presentes en las aulas de nuestro país.

Los alumnos a los que va dirigido este proyecto didáctico van a trabajar en equipos heterogéneos de cuatro miembros para resolver las diferentes tareas que se propongan en las sesiones. No obstante, es posible que en ciertas actividades muy concretas trabajen de manera individual y por parejas para fomentar distintos estilos de trabajo y que los alumnos sepan desenvolverse con soltura en cada uno de ellos. Todas las conclusiones, reflexiones y resoluciones a las que lleguen tienen como objetivo la creación de un producto final individual donde los alumnos plasmen todo los contenidos y objetivos estipulados para esta unidad didáctica y el desarrollo de un aprendizaje verdaderamente significativo y no memorístico de la sintaxis.

Gracias a esta metodología, se observa de manera más directa y continua en las diferentes sesiones el progreso de los alumnos en relación con el conocimiento de la

sintaxis y su capacidad para emplearla en diversas situaciones. Así, el aprendizaje de los contenidos sintácticos a través de la reflexión del español y de la mejora de la competencia comunicativa del alumnado muestra una enseñanza mucho más útil, dinámica e integral de la materia de Lengua Castellana y Literatura.

El trabajo cooperativo que se propone a través del ABP en esta unidad didáctica persigue que los discentes aprendan a trabajar de manera colaborativa, autónoma y responsable. La unión de equipo que requiere esta metodología didáctica va a promover el desarrollo de elementos transversales del currículo de Secundaria como el respeto, la tolerancia, la indiscriminación, la asunción de responsabilidad individuales para llegar a un objetivo común y las habilidades sociales para hacer de los alumnos ciudadanos socialmente competentes, con iniciativa y espíritu emprendedor para llevar a cabo diversas tareas.

Por lo tanto, podemos observar que el establecimiento de esta metodología en la unidad didáctica planteada, que será desarrollada de manera más específica en el siguiente punto de este trabajo, sigue de manera bastante fiel todas las recomendaciones que establece la legislación educativa vigente en relación con la metodología didáctica.

Finalmente, cabe apuntar que la metodología basada en ABP presenta muchos beneficios para la materia de Lengua Castellana y Literatura y, en concreto, para el estudio de la sintaxis de manera significativa y funcional, puesto que, como ya hemos mencionado, los estudiantes van a ser mucho más conscientes de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, van a desarrollar una mayor responsabilidad y van a aprender a trabajar de manera activa con un objetivo común.

5.12. Desarrollo de las sesiones y explicación de las actividades

El proyecto didáctico que se plantea en la presente investigación lleva por título *Que la sintaxis te acompañe*.

La elección de este nombre no es aleatoria y responde a la idea de que sea utilizado como atractivo para llamar, desde el inicio de la unidad didáctica, la atención y la motivación del alumno. De esta manera, se pretende conseguir que los estudiantes comiencen a vislumbrar que la sintaxis se puede trabajar de forma divertida y creativa, alejándola de las clases tradicionales. Además, gracias a este proyecto didáctico, los discentes podrán observar la funcionalidad y la utilidad que tiene la sintaxis para alcanzar una correcta competencia comunicativa que les facilitará el camino en su formación académica y personal.

El resultado final del proyecto es que cada alumno cree un cuadernillo propio con la herramienta digital *Book Creator*, simulando los capítulos o los anexos de una

gramática, donde recojan todas las actividades que vayan realizando, así como todos aquellos apuntes, dudas o reflexiones que puedan ir surgiendo durante las clases. Así, cada uno de los estudiantes creará su propio apéndice gramatical, donde consultar diferentes aspectos de la sintaxis española que hayan trabajado en las clases, convirtiéndose, así, en pequeños gramáticos de la Real Academia Española.

El nombre del proyecto hace alusión a la célebre expresión empleada en la saga cinematográfica de *Star Wars* por los míticos *Jedi* para desear suerte a sus compañeros. Todas estas ideas, que pueden parecer superficiales a primera vista, contribuyen a afianzar el sentimiento de unidad que persigue la metodología del ABP³, que será la utilizada en el presente proyecto didáctico. Además, lo que los va a mover en equipo en las siguientes clases de Lengua Castellana y Literatura será la sintaxis, de igual manera que la fuerza es lo que mueve todo en el mundo de los personajes de *Star Wars*. Asimismo, el título elegido también se refiere a una iniciativa de la Real Academia Española en sus redes sociales durante el periodo de confinamiento provocado por la crisis sanitaria de la COVID-19 para dar a conocer diferentes vocablos recogidos en su diccionario y que guardan una estrecha relación con la situación en la que se encuentra actualmente la sociedad.

La campaña se titula *#QueLasLetrasTeAcompañen* y esta permitirá acercar de una manera divertida y distinta el funcionamiento y uso de obras gramaticales y ortográficas, ya que este es un contenido básico de este curso. Además, se acercarán a ella en un formato digital, puesto que no solo se les mostraría que pueden tener acceso a la campaña a través de sus redes sociales, sino que pueden consultar las obras de manera virtual para resolver aquellas dudas que les puedan surgir durante el desarrollo de la unidad didáctica, lo que también contribuiría al desarrollo de la competencia digital.

Las actividades que se elaborarán para la presente unidad didáctica se pueden dividir en los dos bloques fundamentales a través de los cuales se va a trabajar la sintaxis: reflexión sobre la lengua para entender con mayor utilidad y con ejemplos reales la sintaxis de su lengua y la práctica de todos los conocimientos sintácticos que vayan adquiriendo a través de la escritura.

Todo el material y actividades que vayan realizando los alumnos durante las diferentes sesiones podrán subirlo a la plataforma de *Google Classroom* creada por la profesora para esta unidad didáctica. De esta manera, podrán compartir sus proyectos con el resto de compañeros y con la profesora (Anexo I).

³ ABP: Aprendizaje Basado en Proyectos. Es un tipo de metodología activa en las aulas.

a) Primera sesión (lunes 18 de mayo de 2020)

La unidad didáctica se iniciará con una breve explicación de la profesora sobre el desarrollo del proyecto y la metodología de trabajo, que será un ABP. Así, se les anunciará a los alumnos que trabajarán divididos en equipos heterogéneos de cuatro miembros, sin obviar la posibilidad de que haya ciertas actividades que las realicen de forma individual o por parejas.

Cada equipo, formado por la profesora, deberá elegir un nombre para identificarse como grupo. Los motivos por los que se ha seleccionado esta metodología de trabajo en el aula han quedado reflejados en el apartado anterior de “Metodología”.

Asimismo, se explicitará a los estudiantes que van a convertirse en pequeños gramáticos durante las próximas sesiones y que el estudio de la sintaxis será diferente a lo que venían haciendo en cursos anteriores. De esta forma, se les informará de que van a reflexionar acerca de su propia lengua y que la pondrán en práctica a partir de diferentes escritos que se vayan trabajando. Todos los conocimientos que vayan adquiriendo durante las sesiones como gramáticos deberán recogerlos en su propio cuadernillo de sintaxis, que se convertirá en su diario de clase y en su gramática particular.

Actividad 1 (sesión 1): “La caja fuerte”

La primera sesión consistirá en un *Break Out* elaborado por la profesora en *Genially* para repasar los contenidos básicos de sintaxis que los alumnos hayan visto en cursos anteriores y en unidades didácticas previas de este curso (oración simple, oraciones coordinadas y oraciones subordinadas sustantivas y adjetivas).

El objetivo de repasar los contenidos sintácticos se debe a que estos serán necesarios y útiles para continuar con los contenidos de esta unidad didáctica. Gracias a esta actividad, la profesora podrá repasar o volver a explicar al final de la clase aquellas cuestiones donde los discentes hayan presentado más dudas o dificultades para que su proceso de enseñanza-aprendizaje no se vea bloqueado y puedan continuar avanzando con el resto de contenidos sintácticos.

Cada grupo de trabajo dispondrá de un ordenador con el que realizarán el *Break Out*, por lo que deberán trabajar en equipo para seleccionar la respuesta que consideren correcta y, así, pasar progresivamente de nivel.

El *Break Out* contará con cuatro niveles de tres preguntas cada uno y tres opciones de respuesta, donde los alumnos resolverán cuestiones de carácter teórico o analítico, relativas a los contenidos sintácticos de cursos anteriores.

Al finalizar cada nivel, los alumnos descubrirán un dígito que deberán anotar, ya que la combinación de los cuatro números al terminar el juego será la clave para abrir la caja fuerte donde se esconde un premio para el equipo que consiga llegar al final de manera más rápida. El premio consistirá en que cada uno de los miembros del equipo ganador podrá elegir un letra del abecedario y ponerla en su silla, simulando los asientos de los académicos en la Real Academia Española. La idea es que cada una de las letras elegidas por los alumnos ganadores represente la *Fuerza de la Galaxia Sintáctica* y los identifique como *Jedi* de la *Orden de la Sintaxis*.

Los alumnos irán tomando nota de todas las reflexiones e ideas que vayan realizando en grupo durante la sesión para, posteriormente en casa, añadir toda esa información en sus cuadernillos e ir conformando su pequeño apéndice gramatical personal.

En el Anexo II se encuentra el enlace para acceder al *Break Out* creado por la profesora.

OBJETIVOS

- Conocer y repasar las oraciones simples y compuestas, a excepción de las subordinadas adverbiales.
- Reflexionar y trabajar de forma colectiva de manera afectiva y rechazando cualquier tipo de discriminación.
- Utilizar la lengua de manera eficaz en las actividades escolares con el resto de compañeros.
- Saber aplicar los conocimientos de la lengua que poseen, como hablantes nativos y como estudiantes de la lengua, para resolver las cuestiones que se planteen en relación con la sintaxis.

CONTENIDOS

- Observación y reflexión de las oraciones simples.
- Observación y reflexión de las oraciones subordinadas sustantivas.
- Observación y reflexión de las oraciones subordinadas adjetivas.
- Uso con fines académicos de las nuevas tecnologías.

COMPETENCIAS CLAVE

Competencia en comunicación lingüística, competencia digital y competencia social y cívica.

METODOLOGÍA

Trabajo en grupo siguiendo la metodología del ABP.

TEMPORALIZACIÓN

Explicación inicial del proyecto: 10 minutos.

Desarrollo del *Break Out*: 30 minutos

Resolución de dudas y casos problemáticos: 20 minutos.

MATERIALES Y RECURSOS

Mesas movibles para trabajar en equipo, un ordenador por cada grupo, acceso a internet, papel y lápices.

Tabla 10. *Elementos de la actividad 1* (elaboración propia)

b) Segunda sesión (miércoles 20 de mayo de 2020)

En esta sesión se volverán a trabajar y repasar contenidos de la oración simple, trabajada durante toda la etapa de Secundaria, y de la oración coordinada y de las oraciones subordinadas sustantivas y adjetivas, contenidos específicos de 4º de ESO, que ya se habrán tratado antes de llegar a esta unidad didáctica.

No obstante, la manera de trabajar y afianzar dichos contenidos será de un modo distinto al tradicional análisis sintáctico y se basará en la reflexión de la lengua, a través de datos reales y contextualizados, y en la producción de textos.

El planteamiento de esta actividad se debe a la necesidad de afianzar los contenidos sintácticos ya trabajados para que los alumnos puedan utilizarlos y, así, continuar su progresión en el ámbito de la sintaxis. Además, esta actividad pretende preparar al alumnado para que comience a trabajar con este tipo de actividades a las que no está normalmente acostumbrado en las clases de Lengua Castellana y Literatura y que supondrá un cambio en su metodología de aprendizaje.

En esta sesión se les propondrán a los alumnos una serie de ejemplos, como pares mínimos, estructuras ambiguas, doble análisis, entre otras actividades, para que reflexionen sobre la sintaxis de su lengua y la relación que esta guarda con la semántica y la pragmática, ya que son disciplinas que suelen ser estudiadas por separado y sin mostrar la interrelación existente entre ellas en los usos comunicativos de la lengua.

Siguiendo a Gallego (2016: 147), cabe apuntar que este tipo de actividades se encuentran trazadas en Bosque (2015) y que se pretende con ello que los alumnos sean capaces de “resolver un problema o encontrar un comportamiento regular, para así tomar conciencia de que la lengua está regida por principios generales que deberá tener en cuenta para su uso”.

Las diferentes actividades propuestas se realizarán en grupo y, mientras tanto, la profesora vigilará todo el proceso y guiará a los discentes durante el desarrollo de su actividad como gramáticos y orientará el proceso de reflexión y argumentación, para que los alumnos puedan llegar a resultados concluyentes.

Al finalizar cada una de las actividades, se pondrán en común todas aquellas reflexiones, respuestas o generalizaciones gramaticales a la que cada equipo haya llegado en los diferentes ejemplos planteados.

Tras la puesta en común, la profesora explicará y corregirá aquellas estructuras que hayan supuesto más dificultades o más errores entre sus estudiantes.

Actividad 2 (sesión 2): “Encuentra las siete diferencias”

En esta actividad los alumnos trabajarán en grupo una serie de pares mínimos y dobles pares mínimos que presentan alguna diferencia en su estructura, que implica un cambio gramatical o de interpretación. Una vez que hayan reflexionado sobre los ejemplos propuestos y lleguen en equipo a una conclusión, el secretario del grupo deberá escribir y leer en voz alta la explicación gramatical a la que han llegado. Podrán utilizar como material de apoyo en sus reflexiones el *Diccionario de la Lengua Española* y la *Base de Datos Sintácticos del Español Actual* de la Universidad de Santiago de Compostela, donde podrán encontrar numerosos ejemplos similares a los propuestos en el dossier para facilitar el proceso de reflexión y de generalización de principios sintácticos.

El dossier con los ejemplos se encuentra en el Anexo III y se le proporcionará una copia en papel a cada miembro del grupo para que cada alumno pueda anotar sus propios apuntes y añadir ese dossier con las anotaciones oportunas a su cuadernillo de sintaxis, aunque la respuesta final deba ser grupal.

OBJETIVOS

- Conocer y repasar las oraciones simples y compuestas, a excepción de las subordinadas adverbiales.
- Saber aplicar los conocimientos de la lengua que poseen, como hablantes nativos y como estudiantes de la lengua, para resolver las cuestiones que se planteen en relación con la sintaxis.
- Observar, reflexionar y explicar las secuencias propuestas a partir de los conocimientos lingüísticos que tienen como hablantes nativos y como estudiantes de lengua.
- Formular explicaciones gramaticales sobre los fenómenos sintácticos de su lengua empleando, en la medida de lo posible, un metalenguaje adecuado a su nivel

curricular.

-Conocer la relación que la sintaxis tiene con la semántica.

-Manejar con criterio las obras gramaticales y la información que estas proporcionan a los hablantes.

-Reflexionar y trabajar de forma colectiva de manera afectiva y rechazando cualquier tipo de discriminación.

-Utilizar la lengua de manera eficaz en las actividades escolares con el resto de compañeros.

CONTENIDOS

-Observación y reflexión de diversas estructuras sintácticas.

-Empleo del diccionario de la Real Academia Española (digital o físico) y de la *Base de Datos Sintácticos del Español Actual* de la Universidad de Santiago de Compostela.

-Uso de las tecnologías de manera autónoma y con fines didácticos.

-Relación de las estructuras sintácticas con la semántica de la oración.

-Manejo y conocimiento de la información lingüística que proporcionan el diccionario y las obras gramaticales.

COMPETENCIAS CLAVE

Competencia en comunicación lingüística, aprender a aprender, competencia social y cívica y competencia digital.

METODOLOGÍA

Trabajo en grupo siguiendo la metodología del ABP.

TEMPORALIZACIÓN

Realización de la actividad en grupo: 10 minutos

Puesta en común y aclaración de la profesora: 10 minutos

MATERIALES Y RECURSOS

Mesas movibles para trabajar en equipos, un ordenador por cada grupo, acceso a internet, diccionarios en papel, papel y lápices, pizarra digital y proyector.

Tabla 11. *Elementos de la actividad 2* (elaboración propia)

Actividad 3 (sesión 2): “Las reglas del juego”

En esta actividad los alumnos trabajarán de nuevo en grupo una serie de oraciones agramaticales en español y una focalización. Una vez que hayan observado el elemento

o el fenómeno que produce la agramaticalidad y la focalización, en uno de los casos, deberán reflexionar en equipo sobre estos fenómenos y consensuar una regla que explique el motivo por el que cada una de esas secuencias u otras similares son imposibles en español, además de explicar la focalización existente en uno de los ejemplos. Se intentará, así, que los alumnos vean la lengua como un juego de mesa que se rige por unas reglas que ellos mismos, como hablantes nativos de español, han contribuido a generar. Podrán volver a apoyarse en la información gramatical que aportan el *Diccionario de la Lengua Española* y la *Base de Datos Sintácticos del Español Actual* de la Universidad de Santiago de Compostela.

Una vez que hayan reflexionado sobre los ejemplos propuestos y lleguen en equipo a las resoluciones pertinentes sobre las oraciones propuestas, el secretario del grupo deberá escribir y leer en voz alta la explicación gramatical a la que han llegado.

El dossier con los ejemplos se encuentra en el Anexo IV y se le proporcionará una copia en papel a cada miembro del grupo para que cada alumno pueda anotar sus propios apuntes y añadir ese dossier con las anotaciones oportunas a su cuadernillo de sintaxis, aunque la respuesta final deba ser grupal.

OBJETIVOS

- Conocer y repasar las oraciones simples y compuestas, a excepción de las subordinadas adverbiales.
- Saber aplicar los conocimientos de la lengua que poseen, como hablantes nativos y como estudiantes de la lengua, para resolver las cuestiones que se planteen en relación con la sintaxis.
- Observar, reflexionar y explicar las secuencias propuestas a partir de los conocimientos lingüísticos que tienen como hablantes nativos y como estudiantes de lengua.
- Formular principios gramaticales sobre los fenómenos sintácticos de su lengua empleando, en la medida de lo posible, un metalenguaje adecuado a su nivel curricular.
- Manejar con criterio las obras gramaticales y la información gramatical que estas proporcionan a los hablantes.
- Reflexionar y trabajar de forma colectiva de manera afectiva y rechazando cualquier tipo de discriminación.
- Utilizar la lengua de manera eficaz en las actividades escolares con el resto de compañeros.

CONTENIDOS
-Observación y reflexión de diversas estructuras sintácticas. -Formulación de principios generales mediante el uso de un metalenguaje adecuado a su nivel curricular para comprender y explicar los procesos sintácticos que rigen el funcionamiento de la lengua española. -Empleo del diccionario de la Real Academia Española (digital o físico) y de la <i>Base de Datos Sintácticos del Español Actual</i> de la Universidad de Santiago de Compostela. -Uso de las tecnologías de manera autónoma y con fines didácticos. -Manejo y conocimiento de la información lingüística que proporcionan el diccionario y las obras gramaticales.
COMPETENCIAS CLAVE
Competencia en comunicación lingüística, aprender a aprender, competencia social y cívica y competencia digital.
METODOLOGÍA
Trabajo en grupo siguiendo la metodología del ABP.
TEMPORALIZACIÓN
Realización de la actividad en grupo: 10 minutos
Puesta en común y aclaración de la profesora: 10 minutos
RECURSOS
Mesas movibles para trabajar en equipos, un ordenador por cada grupo, acceso a internet, diccionarios en papel, papel y lápices y pizarra digital y proyector.

Tabla 12. *Elementos de la actividad 3* (elaboración propia)

Actividad 4 (sesión 2): “¿Cara o cruz?”

En esta actividad los alumnos trabajarán de nuevo en grupo una serie de ejemplos reales y contextualizados del español que presentan una estructura sintáctica ambigua. Tras observar los dos posibles análisis de cada una de las secuencias, los alumnos reflexionarán sobre cuál de los dos es más adecuado, teniendo en cuenta la pragmática y la semántica en las estructuras sintácticas y los cambios que se pueden producir, así como la estructura argumental de los verbos. Podrán volver a apoyarse en la información gramatical que aportan el *Diccionario de la Lengua Española* y la *Base de Datos Sintácticos del Español Actual* de la Universidad de Santiago de Compostela.

Una vez que hayan reflexionado sobre los ejemplos propuestos y lleguen en equipo a una conclusión, el secretario del grupo deberá escribir y leer en voz alta la explicación gramatical a la que han llegado.

El dossier con los ejemplos se encuentra en el Anexo V y se le proporcionará una copia en papel a cada miembro del grupo para que cada alumno pueda anotar sus propios apuntes y añadir ese dossier con las anotaciones oportunas a su cuadernillo de sintaxis, aunque la respuesta final deba ser grupal.

OBJETIVOS

- Conocer y repasar las oraciones simples y compuestas, a excepción de las subordinadas adverbiales.
- Saber aplicar los conocimientos de la lengua que poseen, como hablantes nativos y como estudiantes de la lengua, para resolver las cuestiones que se planteen en relación con la sintaxis.
- Observar, reflexionar y explicar las secuencias propuestas a partir de los conocimientos lingüísticos que tienen como hablantes nativos y como estudiantes de lengua.
- Establecer los límites sintácticos y la relación existente entre los constituyentes.
- Manejar con criterio las obras gramaticales y la información gramatical que estas proporcionan a los hablantes.
- Reflexionar y trabajar de forma colectiva de manera afectiva y rechazando cualquier tipo de discriminación.
- Utilizar la lengua de manera eficaz en las actividades escolares con el resto de compañeros.

CONTENIDOS

- Observación y reflexión de estructuras sintácticas ambiguas que pueden interpretarse de dos formas distintas.
- Relación e importancia de la pragmática y la semántica para interpretar de manera adecuada las estructuras sintácticas.
- Conocimiento de la estructura argumental de los verbos.
- Establecimiento de los límites sintácticos.
- Relación de los diferentes constituyentes de los sintagmas y las oraciones.
- Empleo del diccionario de la Real Academia Española (digital o físico) y de la *Base de*

Datos Sintácticos del Español Actual de la Universidad de Santiago de Compostela.

-Uso de las tecnologías de manera autónoma y con fines didácticos.

-Manejo y conocimiento de la información lingüística que proporcionan el diccionario y las obras gramaticales.

COMPETENCIAS CLAVE

Competencia en comunicación lingüística, aprender a aprender, competencia social y cívica y competencia digital.

METODOLOGÍA

Trabajo en grupo siguiendo la metodología del ABP.

TEMPORALIZACIÓN

Realización de la actividad en grupo: 10 minutos

Puesta en común y aclaración de la profesora: 10 minutos

MATERIALES Y RECURSOS

Mesas movibles para trabajar en equipos, un ordenador por cada grupo, acceso a internet, diccionarios en papel, papel y lápices y pizarra digital y proyector.

Tabla 13. *Elementos de la actividad 4* (elaboración propia)

c) Tercera sesión (viernes 22 de mayo de 2020)

En esta tercera sesión, se comenzará a trabajar el contenido nuevo de la presente unidad didáctica: las oraciones subordinadas adverbiales.

Así, la profesora realizará durante los primeros quince minutos de clase una introducción a la subordinación en general y a las subordinadas adverbiales en particular, explicando y comentando sus características generales y los diferentes tipos de oraciones subordinadas que existen, haciendo especial hincapié en la importancia de los nexos para distinguir e interpretar las oraciones subordinadas adverbiales.

Actividad 5 (sesión 3): “Viaje al fondo del español”

A cada grupo de trabajo se le asignará, de manera aleatoria, un tipo de oración subordinada adverbial para que investiguen y reflexionen sobre ella, la analicen de manera exhaustiva a través de ejemplos y obtengan sus características principales para saber reconocerlas y emplearlas con corrección y adecuación en sus producciones. Para ello, también se ayudarán de la introducción hecha por la profesora y las orientaciones que esta les dé durante el desarrollo de las clases.

En el anexo VI se encuentran las subordinadas que se trabajarán en esta unidad, correspondiendo cada una de ellas a un grupo de trabajo.

Tras el reparto de subordinadas adverbiales, la profesora facilitará a los alumnos material bibliográfico y audiovisual, siempre adecuado a su nivel curricular, para que obtengan la información necesaria sobre las oraciones que debe investigar cada grupo y realicen con *Genially* durante el resto de la clase una infografía breve, creativa e interactiva que recoja las características esenciales del tipo de subordinadas que les haya tocado trabajar, así como las diferentes pruebas que permitan identificarlas y algunos ejemplos que ellos mismos utilicen en su vida diaria.

Toda la información que hayan recogido en sus investigaciones grupales será añadida por cada alumno a su cuadernillo de sintaxis propio para disponer, en cualquier momento, de los contenidos trabajados.

OBJETIVOS

- Reflexionar y trabajar de forma colectiva de manera afectiva y rechazando cualquier tipo de discriminación.
- Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información proporcionadas por la profesora.
- Seleccionar y procesar información del ámbito académico.
- Desarrollar la capacidad para adquirir conocimientos de forma autónoma.
- Comprender textos académicos relacionados con el ámbito de estudio.
- Utilizar la lengua de manera eficaz en las actividades escolares con el resto de compañeros de manera oral y escrita.

CONTENIDOS

- Observación, reflexión y explicación de las oraciones subordinadas adverbiales.
- Establecimiento de los límites sintácticos y de los constituyentes de las oraciones subordinadas adverbiales.
- Conocimiento de los nexos de las oraciones subordinadas adverbiales.
- Uso de las nuevas tecnologías de manera autónoma y con fines didácticos y creativos.
- Manejo y conocimiento de la información gramatical proporcionada por la bibliografía utilizada.
- Creación de textos académicos relacionados con el ámbito de estudio.
- Empleo y conocimiento de la lengua española para procesar información y expresarse

de manera adecuada atendiendo a la situación, tanto de manera oral como escrita.

COMPETENCIAS CLAVE

Competencia en comunicación lingüística, aprender a aprender, competencia social y cívica, competencia digital y sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.

METODOLOGÍA

Trabajo en grupo siguiendo la metodología del ABP.

TEMPORALIZACIÓN

Explicación inicial: 10 minutos

Realización de una infografía breve: 50 minutos

MATERIALES Y RECURSOS

Mesas movibles para trabajar en equipos, un ordenador por cada grupo, bibliografía sobre las oraciones subordinadas adverbiales, acceso a internet y papel y lápices.

Tabla 14. *Elementos de la actividad 5* (elaboración propia)

d) Cuarta sesión (lunes 25 de mayo de 2020)

Actividad 6 (sesión 4): “Expertos en la subordinada adverbial...”

Durante el desarrollo de esta sesión, cada grupo explicará de forma breve al resto de sus compañeros el tipo de subordinada adverbial que hayan trabajado en la sesión anterior. Además, cada grupo de trabajo facilitará al resto de compañeros el enlace de *Genially*, a través de la plataforma de *Google Classroom*, donde pueden encontrar las diferentes infografías para que todo el grupo tenga acceso a esta información y puedan consultarla durante el desarrollo de las sesiones de esta unidad didáctica, en casa o en cursos posteriores. Además, los diferentes enlaces serán añadidos por cada alumno a su cuadernillo de sintaxis creado con *Book Creator*, así como las notas o aclaraciones que cada estudiante desee incluir.

Se hará especial hincapié en los rasgos y pruebas que den las pautas pertinentes para que los discentes sepan reconocerlas y diferenciarlas en los textos, tanto orales como escritos, y sepan también utilizarlas en sus producciones.

Durante la exposición de cada grupo, el resto de equipos seguirá trabajando de forma conjunta para anotar aquellos apuntes que consideren relevantes o que deseen incluir en sus propios cuadernillos de sintaxis. Los alumnos podrán tomar notas individuales o grupales, que serán facilitadas por el secretario al final de la sesión.

Tras las exposiciones, que se desarrollarán, aproximadamente, durante la primera mitad de la sesión, se abrirá un debate entre los alumnos y la profesora. La docente

terminará de dar las claves para reconocer y comprender las oraciones subordinadas adverbiales, prestando especial atención a aquellas dificultades y dudas que hayan tenido los alumnos durante la realización de las infografías y la defensa de las exposiciones.

OBJETIVOS

- Reflexionar y trabajar de forma colectiva de manera afectiva y rechazando cualquier tipo de discriminación.
- Producir textos orales teniendo en cuenta la claridad, la adecuación, la coherencia y cohesión de la exposición.
- Participar activamente en los debates académicos.
- Comprender e interpretar mensajes orales complejos en lengua española.
- Seleccionar y procesar información procedente de las exposiciones orales de los compañeros.
- Comprender textos orales académicos relacionados con el ámbito de estudio.

CONTENIDOS

- Observación, reflexión y explicación de las oraciones subordinadas adverbiales.
- Establecimiento de los límites sintácticos y de los constituyentes de las oraciones subordinadas adverbiales.
- Conocimiento de los nexos y características de las oraciones subordinadas adverbiales.
- Producción de discursos orales atendiendo a la claridad de la exposición, su adecuación al contexto, la coherencia y la cohesión del discurso.
- Participación activa en los debates escolares, respetando las reglas de intervención y de interacción.
- Comprensión e interpretación de textos orales propios del ámbito académico elaborados por el resto de compañeros y procesamiento de la información relevante.
- Uso de las nuevas tecnologías de manera autónoma y con fines didácticos y creativos.

COMPETENCIAS CLAVE

Competencia en comunicación lingüística, aprender a aprender, competencia social y cívica, competencia digital y sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.

METODOLOGÍA

Trabajo en grupo siguiendo la metodología del ABP.

TEMPORALIZACIÓN

Exposiciones: 5 minutos por equipo. Total: 35 minutos aproximadamente.

Debate lingüístico: 25 minutos

MATERIALES Y RECURSOS

Mesas movibles para trabajar en equipos, un ordenador por cada grupo por si es necesario que el secretario tome nota de determinados aspectos, acceso a internet, pizarra digital y proyector y papel y lápices.

Tabla 15. *Elementos de la actividad 6* (elaboración propia)

e) Quinta sesión (miércoles 27 de mayo de 2020)

Tras la formación más teórica y terminológica de las dos últimas sesiones, la cual es fundamental para iniciarse y comprender cualquier ámbito de una disciplina, se comenzará a trabajar de forma más práctica y significativa las oraciones subordinadas en general y, más concretamente, las oraciones subordinadas adverbiales, puesto que los alumnos disponen ya de una base teórica que les permite trabajarlas de una forma más funcional.

Actividad 7 (sesión 5): “Puzle humano”

Esta actividad, cuya metodología es conocida como análisis inverso, se realizará de forma individual pero participará todo el grupo al mismo tiempo.

En la pizarra la profesora planteará una serie de propiedades que debe cumplir la oración que creen entre varios alumnos. Se prestará especial atención a las oraciones subordinadas adverbiales.

La profesora llevará a clase una serie de tarjetas (ejemplo en el Anexo VII) que incluyan ejemplos de sintagmas, formas verbales, nexos subordinantes adverbiales, etc. Estas tarjetas se repartirán entre todos los alumnos. Cuando tengan las papeletas, les darán la vuelta al mismo tiempo y no podrán mostrarla a ningún compañero. Los estudiantes comprobarán si las estructuras que tienen en sus fichas se corresponden con las propiedades que se han establecido en la pizarra para crear una determinada oración. Si esto ocurre, los alumnos que se encuentren en esa circunstancia levantarán la mano como indicador de que poseen una tarjeta que cumple alguno de los requisitos.

Finalmente, los discentes que levanten la mano se pondrán en fila en el orden que indica la secuencia de la pizarra y formarán la oración que salga de la unión de las palabras que contengan sus tarjetas. Es posible que en cada constituyente pueda salir más de un alumno que cumpla con alguno de los requisitos establecidos en la pizarra, lo que conllevará que puedan formarse varias oraciones.

No obstante, los alumnos que hayan salido podrán jugar también con la semántica, si el conjunto de tarjetas que han salido no logran formar una oración con sentido pleno. De esta manera, se volverá a hacer hincapié en la relación que existe entre la semántica y la sintaxis para alcanzar una comunicación significativa. Si la oración propuesta no tiene sentido, los alumnos podrán jugar con los constituyentes y cambiarlos, ayudados por el resto de compañeros.

Todas las oraciones que se formen se apuntarán y serán analizadas en un debate grupal para comprobar que son correctas, atendiendo a los requisitos que ha pedido la profesora y los contenidos sintácticos que poseen los estudiantes. Todas las oraciones y las reflexiones y explicaciones a las que lleguen durante el debate grupal serán incluidas posteriormente en los cuadernillos por cada uno de los alumnos.

Como ejemplo de la actividad para comprender mejor su funcionamiento, se puede proponer la siguiente estructura, que se proyectará en la pizarra digital:

Instrucciones: *Sujeto + verbo de movimiento + complemento argumental locativo
+ nexos subordinante concesivo + verbo defectivo*

Imagen 1. Instrucciones actividad 7 (elaboración propia)

Posible respuesta: *Juan irá al partido aunque llueva.*

Imagen 2. Posible respuesta actividad 7 (elaboración propia)

Tarjeta 1: *Juan*

Tarjeta 2: *ir*

Tarjeta 3: *al partido*

Tarjeta 4: *aunque*

Tarjeta 5: *llover*

Imagen 3. Ejemplos de tarjetas actividad 7 (elaboración propia)

OBJETIVOS

- Reflexionar y trabajar de forma colectiva de manera afectiva y rechazando cualquier tipo de discriminación.
- Desarrollar la capacidad de abstracción necesaria para entender la sintaxis.
- Comprender la relación entre sintaxis y semántica para alcanzar una comunicación

significativa y eficaz.

-Desarrollar la creatividad del alumno.

CONTENIDOS

-Observación, reflexión y explicación de las oraciones simples, coordinadas y subordinadas.

-Aplicación práctica de los conocimientos sintácticos.

-Manejo y conocimiento de la terminología gramatical.

-Establecimiento de los límites sintácticos y de los constituyentes oracionales.

-Conocimiento de las funciones que un determinado segmento puede realizar en una oración.

-Conocimiento de los nexos subordinantes y características de las oraciones subordinadas.

-Conocimiento de la relación entre sintaxis y semántica.

-Participación activa en los debates escolares, respetando las reglas de intervención y de interacción.

COMPETENCIAS CLAVE

Competencia en comunicación lingüística y competencia social y cívica.

METODOLOGÍA

Actividad individual pero en la parte final del ejercicio sí se trabajará de manera grupal.

TEMPORALIZACIÓN

“Puzle humano”: 30 minutos.

MATERIALES Y RECURSOS

Mesas movibles para trabajar de forma individual, pizarra digital y proyector, acceso a internet y papel y lápices.

Tabla 16. *Elementos de la actividad 7* (elaboración propia)

Actividad 8 (sesión 5): “Completa el rosco”

Una vez que los alumnos han comprendido la metodología del análisis inverso, es decir, un tipo de análisis en el que ellos son los creadores de ejemplos y no se limitan a indicar funciones y sintagmas de manera mecanicista, se propondrá en clase una actividad similar a la anterior pero con un grado mayor de complejidad para afianzar la metodología de este tipo de ejercicios que servirá para actividades de sesiones futuras.

Esta tarea contribuye a mejorar la abstracción que requiere el estudio de la sintaxis, ya que suele ser uno de los puntos débiles que se encuentran en las aulas de Secundaria ante el análisis tradicional de oraciones.

En esta actividad, los alumnos trabajarán de nuevo por grupos y a cada uno de ellos se le proporcionará un dossier con cinco estructuras sintácticas (Anexo VIII) que requieren una serie de propiedades para formarlas. Todas las oraciones que creen y las anotaciones que consideren oportunas serán incluidas en los cuadernillos de sintaxis.

Esta tarea supone un nivel más de complejidad que la actividad anterior, ya que ahora los alumnos deberán crear las oraciones desde cero, puesto que no tendrán los sintagmas, los verbos o los nexos con lo que deben crear la oración. Las oraciones que creen deben estar enfocadas a un contexto determinado, que deberán explicar brevemente, y ser oraciones que ellos usarían de manera natural en sus conversaciones diarias o en el ámbito académico. También podrán usar el *Diccionario de la Lengua Española* y la *Base de Datos Sintácticos del Español Actual* de la Universidad de Santiago de Compostela para resolver dudas sobre la estructura argumental de los verbos.

OBJETIVOS

- Reflexionar y trabajar de forma colectiva de manera afectiva y rechazando cualquier tipo de discriminación.
- Desarrollar la capacidad de abstracción necesaria para entender la sintaxis.
- Comprender la relación entre sintaxis, semántica y pragmática para alcanzar una comunicación significativa y eficaz.
- Entender y usar con propiedad y adecuación la terminología lingüística.
- Desarrollar la creatividad del alumno a través de la creación de ejemplos reales y contextualizados.

CONTENIDOS

- Observación, reflexión y explicación de las oraciones simples, coordinadas y subordinadas.
- Aplicación práctica de los conocimientos sintácticos.
- Manejo y conocimiento de la terminología gramatical.
- Establecimiento de los límites sintácticos y de los constituyentes oracionales.
- Conocimiento de las funciones que un determinado segmento puede realizar en una oración.

- Conocimiento de la estructura argumental de los verbos.
- Conocimiento de los nexos subordinantes y coordinantes y características de las oraciones simples, coordinadas y subordinadas.
- Conocimiento de la relación entre sintaxis, semántica y pragmática.

COMPETENCIAS CLAVE

Competencia en comunicación lingüística, aprender a aprender, competencia social y cívica y competencia digital.

METODOLOGÍA

Trabajo en grupo siguiendo la metodología del ABP.

TEMPORALIZACIÓN

“Completa el rosco”: 30 minutos.

MATERIALES Y RECURSOS

Mesas movibles para trabajar en grupos, ordenador por cada grupo, acceso a internet, diccionarios en papel para el grupo que lo desee, pizarra digital y proyector, dossier con las estructuras sintácticas y papel y lápices.

Tabla 17. *Elementos de la actividad 8* (elaboración propia)

f) Sexta sesión (viernes 29 de mayo de 2020)

En esta sesión se trabajará el proceso de escritura para que los estudiantes pongan en práctica el uso de la sintaxis. Las sesiones anteriores se han basado en desarrollar las capacidades de abstracción y de reflexión necesarias para comprender el funcionamiento sintáctico del español.

La actividad de esta sesión consistirá en la redacción de un texto argumentativo. Los textos argumentativos se caracterizan por la aparición de periodos oracionales extensos, como consecuencia de la expresión de pensamientos y argumentos que conllevan una reflexión compleja, que se transmite a través de la sintaxis y el léxico. Así, dentro de estos extensos periodos, es frecuente el empleo de la coordinación y de la subordinación, destacando las oraciones causales, consecutivas y condicionales, para mostrar los argumentos que persiguen convencer al lector.

La elección del texto argumentativo se debe también a que es contenido de la materia de Lengua Castellana y Literatura en 4º de ESO y habrá sido trabajado en clase previamente dentro de los géneros textuales. Además, este tipo de texto presenta una serie de características morfosintácticas que guardan una estrecha relación con los contenidos tratados en esta unidad, puesto que el empleo de las subordinadas

adverbiales impropias, contenido nuevo de esta unidad, son empleadas en este tipo de textos para alcanzar la finalidad que persiguen, convencer al receptor sobre una determinada cuestión.

La legislación educativa vigente establece para 4º de ESO la “escritura de textos narrativos, descriptivos, dialogados, expositivos y argumentativos con diferente finalidad” (Consejería de Educación y Deporte, 2016: 178) y la “observación, reflexión, explicación y uso de los rasgos característicos que permiten diferenciar y clasificar los diferentes géneros textuales, con especial atención a los discursos expositivos y argumentativos” (Consejería de Educación y Deporte, 2016: 187). Lo más importante, por tanto, no es que los estudiantes sepan etiquetar la lengua, sino que sean capaces de usar las estructuras disponibles para crear mensajes adecuados y complejos.

Al finalizar esta sesión, la profesora pedirá a los alumnos que el secretario de cada grupo grabe una conversación que se desarrolle en su casa (aproximadamente cinco minutos) para trabajarla en la siguiente sesión. Además, se les pedirá que, en la medida de lo posible, ellos no intervengan en la charla y que tampoco avisen a sus familias o amigos de que están grabando. No obstante, al finalizar la grabación avisarán de que la conversación ha sido grabada para que los interlocutores implicados den el consentimiento para usarla en clase.

Actividad 9 (sesión 6): “Razones para...”

En esta actividad se realizará, en primer lugar, un repaso básico de las características de los textos argumentativos, destacando su morfosintaxis general, ya que las características de los distintos géneros textuales han sido trabajadas en unidades didácticas precedentes. Así, el género argumentativo servirá para trabajar, de manera primordial, el uso de la sintaxis. Asimismo, los textos se regirán por la coherencia, cohesión y adecuación, siguiendo, además, una serie de características lingüísticas.

Se hará especial hincapié en las características morfosintácticas de los textos argumentativos. En este tipo de textos destaca el empleo de una sintaxis bastante compleja, por lo que no sería recomendable su escritura hasta cursos avanzados, donde ya hayan trabajado, de manera general, la oración simple, la coordinación y la subordinación, y los alumnos presenten un grado de abstracción necesario para realizar esta tarea.

Tras el repaso inicial, se les pedirá a los alumnos que elijan un tema sobre el que tengan interés para escribir un texto argumentativo en el que den varias razones para intentar convencer al resto de sus compañeros sobre el tema seleccionado, utilizando una serie de estructuras sintácticas que serán establecidas por la profesora,

predominando el uso de la subordinación. Se valorará el hecho de que dichas estructuras estén bien empleadas, atendiendo no solo a que su forma sea correcta en español, sino también en su relación con la semántica del texto construido.

El texto lo crearán con una herramienta digital, como *Book Creator* o alguna otra similar que conozcan los alumnos. La idea de hacerlo mediante las nuevas tecnologías se debe a que luego podrán proporcionar el enlace al resto de compañeros para que estos tengan acceso a todas las creaciones, añadirlos a sus cuadernillos como ejemplo real y contextualizado de las estructuras sintácticas y puedan informarse sobre diferentes temas que presenten cierto interés para el grupo y aprender, de alguna manera, de forma colectiva. Además, podrán incluir imágenes, vídeos, enlaces de internet y demás material audiovisual para completar sus textos y hacerlos más atractivos, lo que también contribuye positivamente a desarrollar su competencia digital.

En el Anexo IX se pueden consultar las instrucciones que se les darán a los alumnos.

OBJETIVOS

- Mejorar la capacidad de escritura como medio para expresar sentimientos, pensamientos y opiniones.
- Desarrollar la capacidad de abstracción necesaria para mejorar el proceso de escritura.
- Comprender la relación entre sintaxis, semántica y pragmática para alcanzar una comunicación significativa y eficaz.
- Usar con propiedad y adecuación las estructuras sintácticas.
- Desarrollar la creatividad del alumno a través de la creación de textos reales.
- Practicar la tolerancia y el respeto ante los textos argumentativos y las razones del resto de compañeros.
- Utilizar las nuevas tecnologías como medio de comunicación y de estudio.

CONTENIDOS

- Desarrollo de la capacidad de escritura para expresar sentimientos, opiniones y pensamientos.
- Aplicación práctica de los conocimientos sintácticos.
- Manejo y conocimiento de las estructuras sintácticas para la producción de textos escritos.
- Establecimiento de los límites sintácticos y de los constituyentes oracionales en la producción de textos escritos.

- Conocimiento de los nexos subordinantes y coordinantes y características de las oraciones simples, coordinadas y subordinadas.
- Conocimiento de la relación entre sintaxis, semántica y pragmática.
- Uso de las nuevas tecnologías como medio para comunicarse en un contexto académico.

COMPETENCIAS CLAVE

Competencia en comunicación lingüística, aprender a aprender, competencia social y cívica, competencia digital y sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.

METODOLOGÍA

Trabajo individual.

TEMPORALIZACIÓN

Repaso inicial de los textos argumentativos: 15 minutos

Elaboración del texto argumentativo: 45 minutos

MATERIALES Y RECURSOS

Mesas movibles para trabajar de forma individual, ordenador por cada alumno (posiblemente sea necesario pedir el aula de informática del centro para esta sesión), acceso a internet, diccionarios en papel para el alumno que lo desee, dossier con las instrucciones de la actividad y pizarra digital y proyector para proyectar las instrucciones.

Tabla 18. *Elementos de la actividad 9* (elaboración propia)

g) Séptima sesión (lunes 1 de junio de 2020)

En esta sesión, se trabajará con la sintaxis empleada en una conversación cotidiana y natural para confrontar las diferencias que se pueden encontrar entre la oralidad espontánea y la escritura, que requiere cierta planificación. Se pretende promover, así, la mejora tanto de la expresión oral como escrita de los alumnos, ya que con bastante frecuencia los profesores de Secundaria pueden encontrar entre los escritos de sus alumnos rasgos de oralidad plasmados en la escritura.

La idea de trabajar con textos orales reales responde a los siguientes beneficios que presentan para mejorar la producción escrita y oral de los alumnos, así como el empleo de las estructuras sintácticas de manera adecuada y correcta. De esta manera, podemos leer la siguiente cita:

Los textos que reproducen o transcriben el habla coloquial nos ofrecen la posibilidad de analizar con cierta sistematización algunos rasgos que caracterizan la producción oral,

dentro de la enorme riqueza de variantes que ofrece la lengua viva en los diversos niveles lingüísticos. [...] La observación de lo oral a partir de sus transcripciones en código escrito, permiten apreciar la misma, o parecida, informalidad espontánea del uso de la lengua hablada que suele aparecer en la producción escrita escolar, cuando inadvertidamente el alumno recurre a fórmulas del registro coloquial, dentro de un texto en el que no acaban de ser oportunas tales inclusiones.

(Mendoza, López y Martos, 1996: 269-270)

Actividad 10 (sesión 7): “¿Cómo se habla en casa?”

Cada grupo escuchará la grabación de una conversación cotidiana y espontánea que ha realizado su secretario. Tras la escucha atenta de esta, realizarán una transcripción de la misma. Para la transcripción tan solo se les pedirá que escriban lo que escuchan tal y como lo perciben, que presten atención a la modalidad oracional según la actitud y la intención del hablante en cada intervención y al número de participantes para marcar bien los diálogos que puedan aparecer.

Los rasgos de la lengua hablada habrán sido trabajados en unidades didácticas previas, por lo que los conocerán y los tendrán presentes para poder desarrollar la actividad con éxito.

Una vez que hayan transcrito la conversación mediante un procesador de textos, deberán prestar atención a la sintaxis empleada en los discursos orales, caracterizada por ser mucho más coloquial, para poder reescribir y manipular el texto con una sintaxis mucho más formal.

De esta manera, los alumnos trabajarán los siguientes aspectos:

- Observación de las construcciones sintácticas: diferenciar y completar las oraciones para dotarlas de una correcta estructura sintáctica.
- Sustitución de fórmulas y expresiones coloquiales por otras alternativas propias del registro formal meta.
- Supresión de elementos coloquiales irrelevantes.
- Ordenación de secuencias, jerarquización de ideas, y de temas.
- Elaboración del texto con los cambios pertinentes indicados hasta aquí y desarrollo de la información expresiva de forma totalmente explícita.

(Mendoza, López y Martos, 1996: 273)

Con esta actividad se pretende forzar a los alumnos a que practiquen una escritura formal, prestando atención a la sintaxis empleada en los textos escritos para que sus producciones, ya sean en el ámbito académico o social, no se caractericen por

presentar rasgos informales procedentes de la oralidad. El hecho de que los alumnos de Secundaria no suelen presentar una educada capacidad de escritura se debe, en parte, a que la sintaxis no se trabaja de manera funcional como herramienta clave para crear textos y comunicarse de manera eficaz.

Todo el proceso de reescritura del texto oral a un registro más formal y con una sintaxis más lógica, así como las anotaciones y reflexiones que realicen los alumnos durante la actividad serán incluidas, posteriormente en casa, en los cuadernillos de sintaxis.

OBJETIVOS

- Mejorar la capacidad de escritura prestando atención al uso de la sintaxis.
- Desarrollar la capacidad de abstracción necesaria para mejorar el proceso de escritura.
- Comprender la relación entre sintaxis, semántica y pragmática para alcanzar una comunicación significativa y eficaz.
- Usar con propiedad y adecuación las estructuras sintácticas.
- Conocer los rasgos de la lengua hablada, prestando especial atención al uso de la sintaxis en los discursos cotidianos y espontáneos.

CONTENIDOS

- Desarrollo de la capacidad de escritura siguiendo un registro formal.
- Aplicación práctica de los conocimientos sintácticos.
- Manejo y conocimiento de las estructuras sintácticas para la producción de textos escritos.
- Establecimiento de los límites sintácticos y de los constituyentes oracionales en la producción de textos escritos.
- Conocimiento de los nexos subordinantes y coordinantes y características de las oraciones simples, coordinadas y subordinadas.
- Conocimiento de la relación entre sintaxis, semántica y pragmática.
- Observación y caracterización de los rasgos y particularidades de la lengua oral.

COMPETENCIAS CLAVE

Competencia en comunicación lingüística, competencia social y cívica y competencia digital.

METODOLOGÍA
Trabajo en grupo siguiendo la metodología del ABP.
TEMPORALIZACIÓN
Escucha atenta de la grabación: 10 minutos
Transcripción de la conversación: 20-25 minutos
Reelaboración del texto: 25-30 minutos
MATERIALES Y RECURSOS
Mesas movibles para trabajar en grupos, ordenador por cada grupo, acceso a internet, dossier con las instrucciones de la actividad, pizarra digital y proyector para proyectar las instrucciones.

Tabla 19. *Elementos de la actividad 10* (elaboración propia)

h) Octava sesión (miércoles 3 de junio de 2020)

En esta sesión se trabajará la relación que existe entre lengua y literatura, ya que normalmente aparecen como dos bloques diferenciados en los libros de texto de Secundaria. Así, esta sesión pretende demostrar que es posible trabajar, en nuestro caso, la sintaxis a través de textos literarios.

Al encontrarnos en un aula de 4º de ESO, la legislación educativa vigente establece en el bloque 4 de nuestra materia la “aproximación a las obras más representativas de la literatura española del siglo XVIII a nuestros días a través de la lectura y explicación de fragmentos significativos y, en su caso, obras completas” (Consejería de Educación y Deporte, 2016: 188). Por este motivo, los fragmentos que se seleccionen para llevar a cabo las actividades pertenecerán a obras encuadradas en este periodo de la historiografía literaria española, consiguiendo, de esta manera, trabajar contenidos de diferentes bloques al mismo tiempo y con el mismo ejercicio.

Actividad 11 (sesión 8): “Poegramáticos”

En esta actividad se le proporcionará a cada alumno un dossier (Anexo X) con varios fragmentos de obras de la literatura española, tanto en prosa como en verso.

Para iniciar la sesión, la profesora realizará un breve repaso sobre el hipérbaton y el paralelismo en literatura, ya que las figuras retóricas habrán sido trabajadas en cursos anteriores. Asimismo, explicará de manera breve en qué consiste el flujo de conciencia o monólogo interior en las obras literarias. Este fenómeno literario se basa en la plasmación en la escritura de los pensamientos de los personajes tal y como aparecen

en la mente, lo que implica el empleo de una sintaxis ilógica y con falta de estructuración.

Teniendo esto en cuenta, cabe decir que lo que deberán realizar por parejas los alumnos con los fragmentos del dossier es, en primer lugar, identificar los fenómenos sintácticos empleados en ellos, como el hipérbaton o el paralelismo y el flujo de conciencia. El objetivo es que los estudiantes perciban la ruptura de la sintaxis o la repetición de determinadas estructuras, mediante estos recursos literarios, para provocar un claro fin estético o melódico.

Una vez que hayan identificado dichos recursos, los discentes deberán reescribir los fragmentos empleando una sintaxis lógica, correcta y natural en español. Por ello, es posible que deban cambiar el orden de los constituyentes, completar oraciones y sintagmas e incluso modificar vocablos en los ejemplos narrativos para emplear un discurso más formal, siempre que sea posible. Con la reescritura de los fragmentos se conseguirá que los alumnos observen la funcionalidad de la sintaxis en los textos literarios como recurso para crear belleza, a diferencia de las estructuras sintácticas utilizadas de manera usual en la lengua española para la producción de textos escritos sin intención literaria. Además, con la reescritura de los fragmentos se pretende conseguir que los alumnos mejoren su capacidad de escritura y observen la complejidad que requiere esta tarea, ya que muchos de los textos académicos de los estudiantes de Secundaria son un claro reflejo de la plasmación de ideas sin orden lógico ni estructuración sintáctica.

Posteriormente, los alumnos dispondrán de unos minutos para que, de manera individual, escriban algún poema breve (entre cuatro y ocho versos) donde utilicen el hipérbaton y el paralelismo como recursos sintácticos en la literatura para llamar la atención del lector y alcanzar el ansiado fin estético que persigue la poesía. Podrán realizar sus creaciones con *Book Creator* o *Genially* y mostrarlas al resto de sus compañeros al finalizar la clase. Además, también podrán facilitar el enlace para que sus poemas sean incluidos en los cuadernillos del resto de compañeros como ejemplo del uso y ruptura de la sintaxis en literatura para provocar un determinado efecto en el receptor. Asimismo, en sus cuadernillos incluirán sus propios poemas y las reescrituras de los fragmentos que han trabajado en clase, así como las notas y explicaciones que consideren oportunas.

OBJETIVOS

- Reflexionar sobre los recursos sintácticos utilizados en textos literarios.
- Comprender el empleo de la ruptura sintáctica en textos literarios con un claro fin estético.
- Desarrollar la capacidad creativa y lúdica de los alumnos mediante la creación de

textos literarios que reflejen un uso inusual de la sintaxis.

-Trabajar el hipérbaton para comprender el uso lógico de la sintaxis española y el paralelismo para saber delimitar y reconocer los constituyentes que pueden formar estructurales paralelísticas de las que no.

-Comprender el mecanismo del flujo de conciencia.

-Mejorar la capacidad de escritura mediante la reelaboración de fragmentos caracterizados por el empleo de una sintaxis ilógica.

CONTENIDOS

-Análisis y observación de los recursos sintácticos utilizados en la literatura.

-Reflexión sobre la ruptura de la gramática en textos con intencionalidad literaria.

-Desarrollo de la creatividad literaria de los alumnos.

-Conocimiento, reflexión y uso de las figuras retóricas y del flujo de conciencia.

-Desarrollo de la capacidad de abstracción en la escritura a través de la reelaboración de fragmentos que presentan una sintaxis ilógica y caracterizada por la ruptura de sus constituyentes.

COMPETENCIAS CLAVE

Competencia en comunicación lingüística, competencia social y cívica, competencia digital, sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor y conciencia y expresiones culturales.

METODOLOGÍA

Trabajo por parejas (reescritura de fragmentos) e individual (creación de textos con intención literaria).

TEMPORALIZACIÓN

Explicación inicial: 15 minutos

Elaboración de la actividad de reescritura poética y de creación literaria: 45 minutos

MATERIALES Y RECURSOS

Mesas movibles para trabajar de forma individual, ordenador por cada alumno (posiblemente será necesario realizar esta sesión en el aula de informática del centro), acceso a internet, dossier con las instrucciones de la actividad, pizarra digital y proyector para proyectar las instrucciones.

Tabla 20. *Elementos de la actividad 11* (elaboración propia)

5.13. Competencias clave

En relación con las competencias clave establecidas por el *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre*, cabe apuntar que en la unidad didáctica planteada para este estudio se trabajan todas ellas a excepción de la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.

La competencia en comunicación lingüística se trabajará de manera directa en cada una de las actividades, puesto que el objetivo principal de la unidad didáctica es que los alumnos mejoren su capacidad comunicativa gracias al estudio de la sintaxis de una manera práctica y significativa. De esta manera, en todas las actividades deberán comunicarse e interactuar con sus compañeros y con la profesora para conseguir los objetivos propuestos, reflexionar sobre la lengua española y producir textos escritos y orales, teniendo en cuenta la función de la sintaxis para alcanzar una comunicación adecuada y eficaz.

La competencia de aprender a aprender se trabajará en todas aquellas tareas en las que los alumnos deban investigar, manejar y procesar información bibliográfica, reflexionar sobre la sintaxis de la lengua española y crear sus propios productos académicos. Así, se pueden destacar actividades como la exposición y previa búsqueda de información que deben realizar sobre un tipo de oraciones subordinadas adverbiales, la escritura de un texto argumentativo o la creación de textos breves con intención literaria. Además, el trabajo en grupos permite la comunicación entre alumnos y el aprendizaje recíproco.

La competencia social y cívica se trabajará de manera continua a lo largo de la unidad didáctica, puesto que la metodología elegida es la conocida como Aprendizaje Basado en Proyectos. De esta manera, en gran parte de las tareas tendrán que trabajar de manera cooperativa y respetuosa para llegar a respuestas conjuntas en cada ejercicio. Además, el trabajo cooperativo motiva el diálogo entre los alumnos, que debe ser integrador y respetuoso.

La competencia digital se trabajará gracias al uso de las tecnologías de la información y la comunicación y las herramientas digitales para la elaboración y resolución de numerosas tareas. Así, usarán herramientas como procesadores de textos, *Genially* o la plataforma de *Google Classroom*, además de material bibliográfico y audiovisual disponible en la red, siempre con criterio y fines didácticos.

El sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor se trabajarán a través de aquellas actividades en las que se pide a los alumnos que desarrollen su creatividad e iniciativa para crear sus propios productos y tomar decisiones en la resolución de los ejercicios de manera autónoma. Algunas de las actividades que trabajan de manera fundamental esta competencia son la escritura de poemas breves, la escritura de textos

argumentativos o el propio producto final del ABP, es decir, el cuadernillo de sintaxis que cada alumno irá desarrollando de manera individual a lo largo de las sesiones.

La conciencia y expresiones culturales se trabajarán de manera fundamental en la última sesión de la unidad didáctica, donde los alumnos observarán y estudiarán la relación existente entre lengua y literatura. Así, trabajarán con varios fragmentos de obras literarias en lengua española, siendo estas un claro reflejo de la cultura de nuestro país. Además, ellos mismos crearán sus propias expresiones culturales, ya que se les invitará en la actividad a escribir algún poema breve.

5.14. Elementos transversales

En cuanto a los elementos transversales que serán trabajados en esta unidad didáctica se deben apuntar los siguientes, en relación con las actividades propuestas para alcanzar una formación integral de nuestro alumnado. Tales elementos aparecen fijados en el artículo 6 del *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre*.

De manera transversal se trabajarán la comprensión y expresión oral y escrita, ya que el objetivo principal de la unidad didáctica es que los alumnos mejoren su capacidad comunicativa a través del estudio de la sintaxis. Para ello, realizarán numerosas tareas en equipo, fomentando, así, la comunicación entre compañeros.

En cuanto a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, se debe fomentar un uso responsable y didáctico de tales herramientas, desarrollando una actitud crítica entre los alumnos ante el inmenso caudal de material e información que ofrece internet. Por ello, se han propuesto diferentes actividades en las que los discentes deben trabajar con herramientas digitales para conocer los beneficios y utilidades de estas y con material bibliográfico para impulsar la búsqueda, tratamiento y extracción de información de forma fiable y en fuentes fidedignas. Además, con este tratamiento de las nuevas tecnologías se pretende reducir el riesgo existente en la red si se realiza una inadecuada utilización de estas herramientas.

Por otra parte, el trabajo cooperativo adoptado durante el desarrollo de la unidad didáctica para llevar a cabo una metodología centrada en el ABP, en la que los alumnos deben interactuar entre ellos mismos y con la docente, fomenta el respeto y la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la igualdad de trato, la no discriminación por cualquier circunstancia y la resolución pacífica de todas aquellas problemáticas que puedan surgir durante las sesiones. Además, aprenderán a trabajar en equipo, lo que supone la puesta en práctica de una educación cívica basada en valores como la libertad, la igualdad, la democracia y el respeto.

Finalmente, la metodología seguida en esta unidad didáctica requiere cierta autonomía e iniciativa por parte de los estudiantes, ya que las tareas que se les

proponen pretenden trabajar la reflexión y la creatividad, desarrollando, de esta manera, un espíritu emprendedor y de responsabilidad ante la toma de decisiones.

5.15. Evaluación

En cuanto a la evaluación que se llevará a cabo en esta unidad didáctica, cabe decir que esta estará basada en los criterios de evaluación establecidos para esta unidad didáctica en el apartado 5.9. de este trabajo. Como ya se comentó previamente, los criterios han sido extraídos del Anexo I: *Materias del bloque de asignaturas troncales del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre*.

La evaluación de los alumnos será continua, formativa e integradora, siguiendo las indicaciones del artículo 14 del *Decreto 111/2016, de 14 de junio*. Así, siguiendo el artículo 13 de la *Orden de 14 de julio de 2016*, la evaluación de esta unidad didáctica se caracterizará por lo siguiente:

2. La evaluación será continua por tener en cuenta el progreso del alumnado, con el fin de detectar las dificultades en el momento en el que se produzcan, averiguar sus causas y, en consecuencia, adoptar las medidas necesarias dirigidas a garantizar la adquisición de las competencias imprescindibles que le permitan continuar adecuadamente su proceso de aprendizaje.
3. El carácter formativo de la evaluación propiciará la mejora constante del proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación formativa proporcionará la información que permita mejorar tanto los procesos como los resultados de la intervención educativa.
4. La evaluación será integradora por tener en consideración la totalidad de los elementos que constituyen el currículo y la aportación de cada una de las materias a la consecución de los objetivos establecidos para la etapa y el desarrollo de las competencias clave.

(Consejería de Educación y Deporte, 2016: 114)

La profesora durante el desarrollo de las diferentes sesiones de las que consta la unidad didáctica llevará a cabo una observación continua e individualizada del progreso de los alumnos en relación con los objetivos y contenidos que persigue el proyecto didáctico planteado.

Los instrumentos de evaluación serán diferentes rúbricas, que aparecerán en el apartado de Anexos de forma expresa (Anexo XI), para algunas de las actividades propuestas y la observación directa de la profesora durante las sesiones de clase con registro de todas las observaciones sobre el progreso de los alumnos. Las actividades que se evaluarán mediante observación directa y anotaciones del progreso de los diferentes grupos son las siguientes: actividades 1, 2, 3, 4, 7 y 8. Todas las

observaciones estarán basadas en los objetivos, contenidos y criterios que se persiguen en la unidad didáctica. Además, la profesora contará con el apoyo de la plataforma de *Google Classroom*, donde los estudiantes subirán y compartirán los ejercicios que realicen, tanto de manera individual, por parejas o en equipo.

Finalmente, el producto final, es decir, el cuadernillo gramatical creado con *Book Creator*, que puede considerarse como una especie de portfolio, también será evaluado de acuerdo con los criterios de evaluación a través de una rúbrica, que está disponible en el Anexo XI.

5.16. Atención a la diversidad

En cuanto a la atención a la diversidad, cabe decir que en el aula no encontramos ningún alumno con necesidades específicas de apoyo educativo, por lo que no será necesario ningún tipo de adaptación curricular de contenidos, criterios, objetivos o actividades.

No obstante, y atendiendo al artículo 15 del *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre*, se tendrá en cuenta la atención individualizada y concreta a cada uno de los alumnos del aula por parte de la profesora durante el desarrollo de la unidad didáctica para poder llevar a cabo una evaluación continua y formativa y solventar aquellas dificultades que los discentes puedan presentar y que interrumpan un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje.

De esta manera, se tendrá en cuenta lo siguiente, en relación con las capacidades y ritmos de cada estudiante:

La consideración la atención a la diversidad y el acceso de todo el alumnado a la educación común. Asimismo, se arbitrarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje, favorezcan la capacidad de aprender por sí mismos y promuevan el aprendizaje en equipo.

(Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015: 180)

6. CONCLUSIONES

La realización del presente trabajo ha pretendido demostrar la posibilidad y la utilidad de enseñar sintaxis en las aulas de Educación Secundaria mediante una metodología significativa y activa, centrada en la figura del discente como generador de conocimiento y materiales.

Así, cabe apuntar que la idea inicial era poner en práctica la unidad didáctica durante el periodo de prácticas docentes para ver la recepción que dicha unidad puede tener entre los estudiantes. Sin embargo, la crisis sanitaria provocada por la COVID-19 ha imposibilitado la realización de este ensayo. Este hecho ha causado que no se hayan podido obtener resultados empíricos y concluyentes sobre la funcionalidad de enseñar sintaxis de la manera aquí establecida en un aula de 4º de ESO.

Se ha mencionado a lo largo de esta investigación que, de manera habitual en las clases de Lengua Castellana y Literatura, se enseñan los contenidos sintácticos de manera memorística y mecánica, a través del tradicional análisis sintáctico de oraciones descontextualizadas. Esta metodología puede provocar cierto rechazo entre el alumnado, puesto que este no llega a comprender la utilidad de tales actividades o del aprendizaje memorístico de una extensa terminología sintáctica.

La propuesta didáctica planteada pretende suplir todas aquellas carencias que se han ido observando y comentando a lo largo del trabajo en relación con la enseñanza de la sintaxis en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y mostrar un método de enseñanza alternativo, mucho más funcional y con una clara aplicación de las TIC.

Así, en primer lugar, se realizó una exhaustiva fundamentación epistemológica sobre el desarrollo y el estado actual en el que se encuentra la enseñanza de la gramática en los centros de Educación Secundaria. De esta manera, se ha podido observar que los objetivos fundamentales que persigue esta unidad didáctica están establecidos en la legislación educativa actual. Sin embargo, también se ha podido comprobar que no se lleva a la práctica en un contexto real de aula. Esta realidad es la que ha motivado el desarrollo de una investigación como la expuesta aquí y la creación de un proyecto didáctico centrado en la innovación docente de los contenidos sintácticos para 4º de ESO.

El objetivo principal que se planteó para este trabajo consistía en la demostración de que es posible incluir actividades con una proyección didáctica mucho más funcional, significativa y contextualizada de lo que supone el aprendizaje de la sintaxis en las aulas. Así, tras la realización de la investigación se puede concluir que este objetivo se ha logrado alcanzar de manera relevante, puesto que ninguna de las actividades propuestas en las diferentes sesiones se centra en el análisis mecánico de oraciones descontextualizadas en español. Se han planteado ejercicios basados en la reflexión

metalingüística por parte de los alumnos para llegar a un mejor entendimiento de su lengua materna y que esas reflexiones, guiadas siempre por la profesora, contribuyan al objetivo básico de esta unidad didáctica, es decir, la mejora de la competencia comunicativa de los discentes, sobre todo en el ámbito escrito, gracias al conocimiento del funcionamiento de la sintaxis en relación con la semántica y la pragmática y las implicaciones mutuas que estas disciplinas presentan en la codificación de la lengua.

Además, se han conseguido integrar muchos de los elementos transversales y competencias clave que establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria, según el *Real Decreto 1105/2014, del 26 de diciembre*.

De esta manera, el trabajo cooperativo utilizado en este proyecto didáctico ha favorecido la implicación del alumno en su proceso de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo de valores como la responsabilidad, el respeto y la tolerancia y la integración de muchas de las competencias básicas que un ciudadano competente debe poseer al finalizar su periodo de escolarización obligatoria.

También es necesario comentar que si la aplicación de esta unidad didáctica se realiza con éxito en un contexto real de aula, algo que parece bastante viable debido a las carencias que se observan en la enseñanza tradicional de la gramática, se estaría contribuyendo, de manera activa, a la formación de los alumnos como ciudadanos competentes en relación con su capacidad comunicativa, ya sea de forma oral o escrita. Además, el estudio de la sintaxis de manera reflexiva va a contribuir al progreso autónomo y responsable del alumnado en relación con su formación académica en el resto de materias o en sus intereses personales.

Finalmente, se puede concluir que la proyección didáctica elaborada en esta investigación cumple con todas las expectativas presentadas al inicio de este trabajo, respecto a la necesidad de cambiar el método tradicional de enseñanza de la sintaxis y apostar por una metodología activa, sustentada en actividades y estilos de trabajo diferentes y funcionales.

7. BIBLIOGRAFÍA

7.1. Referencias bibliográficas

- ALBERTI, R. (2002) [1929]. *Cal y canto*. Madrid: Alianza.
- BÉCQUER, G. A. (2011) [1871]. *Rimas*. Barcelona: Cátedra.
- BRAVO, A. (2018). La formación de los futuros docentes de Lengua Castellana: el lugar de la gramática en los planes de estudios universitarios. *Revista de Gramática Orientada a las Competencias (ReGrOC)*, Vol. 1, 1, 37-77.
- CALDERÓN, G. (2015). *Didáctica de la gramática en la Educación Secundaria Obligatoria: teorías lingüísticas y libros de texto*. Trabajo Fin de Máster. Cantabria: Universidad de Cantabria.
- CAMPS, A. Y ZAYAS, F. (coords.) (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Editorial Graó.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y DEPORTE (2016). *Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, 122*. Sevilla: Boletín Oficial de la Junta de Andalucía.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y DEPORTE (2016). *Orden de 14 de julio de 2016 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, 144*. Sevilla: Boletín Oficial de la Junta de Andalucía.
- DARÍO, R. (1966). *Antología poética*. Buenos Aires: Losada.
- DELIBES, M. (2016) [1966]. *Cinco horas con Mario*. Barcelona: Austral.
- DE SALVADOR, F. (1989). Fundamentos científicos de la enseñanza de la gramática. *Enseñanza & Teaching. Revista interuniversitaria de didáctica*, 7, 119-131.
- ESPAÑA, S. Y GUTIÉRREZ, E. (2018). Reflexiones sobre la enseñanza de la gramática en Secundaria. *Revista de Gramática Orientada a las Competencias (ReGrOC)*, Vol. 1, 1, 1-10.
- GAISER, M. C. (2011). Apuntes sobre teorías lingüísticas, sus postulados gramaticales y su impacto en la enseñanza. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 23, 87-114.
- GALLEGO, A. (2016). Sobre los ejercicios de «reflexión gramatical»: ventajas metodológicas y aplicaciones didácticas. *Revista Española de Lingüística*, 46/1, 145-156.

- GARCÍA GONZÁLEZ, C. (2007-2008). Estado actual del funcionalismo español: una primera aproximación. *Contextos*, 49-52, 103-122.
- GIL DE BIEDMA, J. (2006) [1975]. *Las personas del verbo*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- GUILLÉN, P. (2009). De la gramática oracional a la gramática discursiva en el aula de español como lengua extranjera. *Revista de Filología y Lingüística*, Vol. 35, 2, 161-176.
- HERNÁNDEZ, M. (1973) [1963]. *El rayo que no cesa. Viento del pueblo. El silbo vulnerado*. Buenos Aires: Losada.
- LEONETTI, M. (2018). Aprovechar la gramática para mejorar la redacción: los sujetos tácitos. *Revista de Gramática Orientada a las Competencias (ReGrOC)*, Vol. 1, 1, 237-264.
- LÓPEZ FERRERO, C. (2012). Didáctica de la gramática española en la educación secundaria del siglo XX (1901-1980). *Lengua, Literatura y Educación en la España del siglo XX*. Berlín: Peter Lang y Universidad de Lleida, 83-106.
- LORIÉ, O. Y SAVÓN, C. (2002). Enfoque histórico en la enseñanza de la Lengua Española II para la formación del maestro primario. *EduSol*, Vol. 2, 4, 28-35.
- MANTECÓN, B. Y ZARAGOZA, F. (1998). La enseñanza de la gramática en la educación secundaria obligatoria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31, 75-89.
- MARTÍN, R. (2009). *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Editorial Síntesis.
- MARTÍN-SANTOS, L. (2017) [1962]. *Tiempo de silencio*. Barcelona: Austral.
- MENDOZA, A., LÓPEZ, A. Y MARTOS, E. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid: Boletín Oficial del Estado.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2015). *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*. Madrid: Boletín Oficial del Estado.
- PASCUAL, R. (2013). La actividad metalingüística en el aprendizaje de la lengua: Consideraciones teóricas y aportes didácticos. En GUEVARA, M. R. Y LEYTON, K. (eds.) *Enseñanza de la gramática*. Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, 35-44.
- PASTOR, S. (2004). El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática de E/LE. *Centro Virtual Cervantes. XV Congreso Internacional de la*

ASELE: *Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad*, 638-645.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe.

RODRÍGUEZ, C. (2011). La reflexión sobre la lengua y la enseñanza de la gramática. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 58, 60-73.

Usó, L. (2014). De la enseñanza tradicional de la gramática a la reflexión metalingüística en primeras lenguas. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 10, 49-64.

ZAYAS, F. (2004). Hacia una gramática pedagógica. *Textos*, 37, [en línea]. < <https://www--grao--com.ujaen.debiblio.com/es/producto/hacia-una-gramatica-pedagogica> >

7.2. Bibliografía complementaria

BARGETTO, M. (2009). Bases teóricas del estructuralismo. *Contextos*, 21, 185-194.

BOSQUE, I. (2015). Ejercicios de análisis sintáctico. Sus clases y su aprovechamiento didáctico. *Curso de Aplicacions de la gramàtica a l'aula de Secundària i Batxillerat*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

BOSQUE, I. (2018). Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática. *Revista de Gramática Orientada a las Competencias (ReGrOC)*, Vol. 1, 1, 11-36.

BOSQUE, I. Y GALLEGU, A. (2016). La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, Vol. 54, 2, 63-83.

-. (2018). La gramática en la Enseñanza Media. Competencias oficiales y competencias necesarias. *Revista de Gramática Orientada a las Competencias (ReGrOC)*, Vol. 1, 1, 141-201.

CAMPS, A. (1992). Hacia una renovación de la enseñanza de la composición escrita en la escuela. *Aula de Innovación Educativa*, 22, 5-9.

CASSANY, D., LUNA, M. Y SANZ, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.

DOLZ, J., GAGNON, R. Y MOSQUERA, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21, 117-141.

DOMÍNGUEZ, M. (2001). Apuntes acerca del estructuralismo en la enseñanza. *Philologica canariensis*, 7, 27-38.

- FONTICH, X. (2011). La enseñanza de la gramática en primaria y secundaria: algunas reflexiones y propuestas. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 2, 38-58.
- FONTICH, X. Y CAMPS, A. (2015). Gramática y escritura en la educación secundaria: estudio de caso sobre los conceptos de los profesores. *Tejuelo*, 22, 11-27.
- FUENTES, C. (2017). Macrosintaxis y lingüística pragmática. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 71, 5-34.
- GARCÍA FOLGADO, M. J. (2014). La historia de la enseñanza de la gramática: reflexiones sobre un campo de investigación. *Lenguaje y Textos*, 40, 63-72.
- GARCÍA GONZÁLEZ, P. (2016). *El funcionalismo sintáctico. Una alternativa a la gramática tradicional en la enseñanza de la sintaxis*. Trabajo Fin de Máster. León: Universidad de León.
- GIAMMATTEO, M. (2013). ¿Por qué y para qué enseñar gramática? La gramática en la formación de habilidades cognitivo-lingüísticas. *Signos ELE*, 7, 1-16.
- MENDOZA, A., LÓPEZ, A. Y MARTOS, E. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Ediciones Akal.
- MUZZOPAPPA, J. (2013). Enseñanza de la Gramática desde la perspectiva del enfoque generativista. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 22, 111-126.
- NÚÑEZ, M. P. (2001). En clase no se habla. Reflexiones sobre el uso de la palabra en las aulas desde la perspectiva de la educación lingüística. *Investigación en la escuela*, 43, 85-95.
- PÉREZ, M. N. (2008). Actividad metalingüística y uso de la lengua escrita: El proceso de planificación de un texto argumentativo. *Letras*, 77, 17-47.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2014). *Diccionario de la Lengua Española* [en línea]. <<https://www.rae.es/>>.
- TORNER, R. (2017). *La oración simple en el aula: propuesta didáctica para la enseñanza de la sintaxis*. Trabajo Fin de Máster. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.
- TRIBALDOS, V. (2019). *La enseñanza-aprendizaje de la sintaxis en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato: Revisión metodológica y propuesta didáctica para 4º de ESO*. Trabajo Fin de Máster. Jaén: Universidad de Jaén.
- UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA. Base de datos sintácticos del español actual [en línea]. <<http://www.bds.usc.es/>>.
- ZAYAS, F. Y RODRÍGUEZ, C. (1992). Composición escrita y contenidos gramaticales. *Aula de Innovación Didáctica*, 2, [en línea].

<https://www.academia.edu/5040219/Composici%C3%B3n_escrita_y_contenidos_gramaticales>

ZAYAS, F. Y RODRÍGUEZ, C. (1994). Reflexión gramatical y uso de la lengua. Guía de recursos. *Textos*, 2, [en línea]. <<https://www-grao-com.ujaen.debiblio.com/es/producto/reflexion-gramatical-y-uso-de-la-lengua-guia-de-recursos>>

8. ANEXOS

Anexo I: Plataforma de *Google Classroom JediGramáticos*

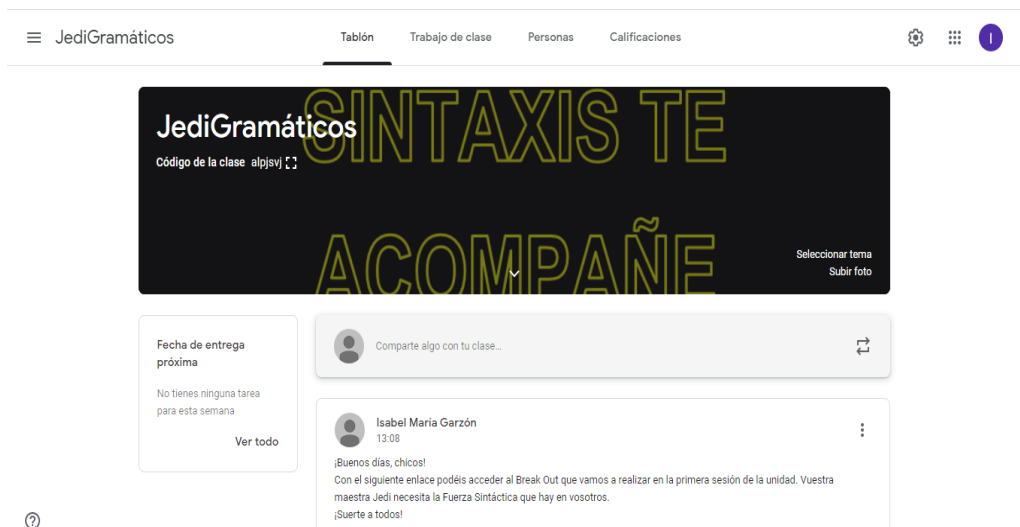


Imagen 4. *Google Classroom JediGramáticos* (elaboración propia)

Anexo II: *Break Out*

Enlace web: <https://view.genial.ly/5e3b013e6bbd27220c81e530/game-breakout-lazarillo-de-tormes>

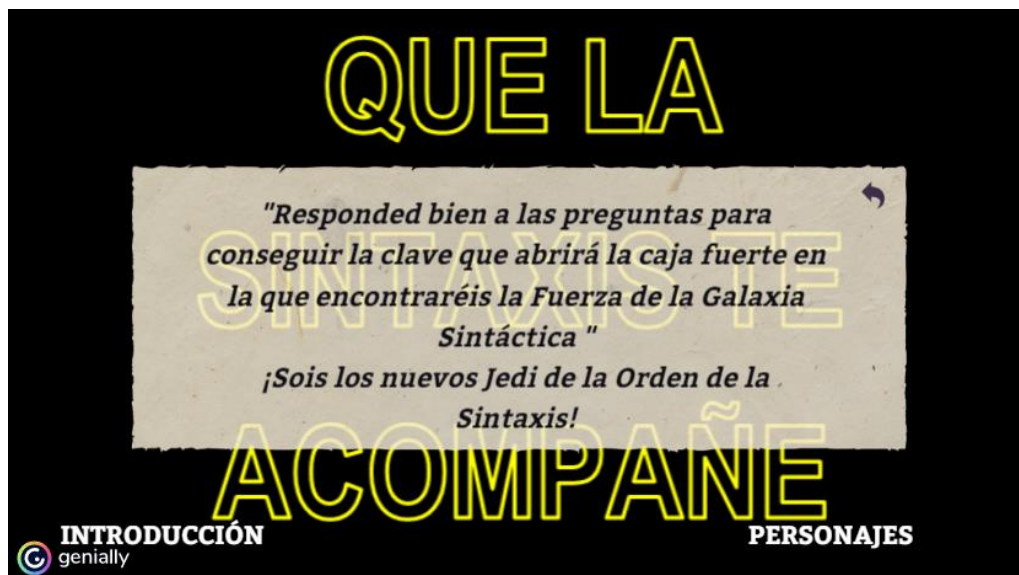


Imagen 5. *Break Out* (elaboración propia)

Anexo III

(Actividad 2, sesión 2): “Encuentra las siete diferencias”

Los siguientes ejemplos presentan diferencias en sus estructuras y en sus procesos sintácticos. Encontrad dicha diferencia y después reflexionad sobre si dicha diferencia da lugar a un cambio de interpretación o a un cambio gramatical.

- 1) *El bebé fue visitado. / *El bebé fue nacido.*
- 2) *Mi madre compró la radio. / La radio fue comprada por mi madre.
Mi madre compró la radio. / *Se compró la radio por mi madre.*
- 3) *La niña rubia, que vivía en nuestro barrio, se ha convertido en una actriz famosa. / La niña rubia que vivía en nuestro barrio se ha convertido en una actriz famosa.*
- 4) *Me refiero a que corre muchas maratones. / Me refiero al que corre muchas maratones.*

Con este ejercicio se pretende que los estudiantes reflexionen sobre si las diferencias que se observan en los pares mínimos propuestos dan lugar a un simple cambio de interpretación, sin afectar a la estructura sintáctica, o si esa diferencia provoca un cambio gramatical con una repercusión mayor en la sintaxis.

En el primer ejemplo se busca que el alumno reflexione sobre las construcciones pasivas en español. De esta manera, deben llegar a la conclusión de que para formar una oración pasiva el verbo tiene que ser transitivo. En caso contrario, tendremos una oración agramatical, como es el caso de **El bebé fue nacido*.

En el segundo ejemplo, los estudiantes seguirán reflexionando sobre las construcciones pasivas en español. La diferencia que se observa es la posibilidad de aparición del agente en las pasivas perifrásticas en oposición a las pasivas reflejas, en las que es agramatical construir la oración con un complemento agente.

En el tercer ejemplo, los alumnos trabajarán con las oraciones subordinadas adjetivas. En este caso, la diferencia observada entre los pares mínimos no responde a un cambio gramatical, sino a un cambio de interpretación. Así, la primera oración es explicativa, simplemente aporta información adicional, mientras que la segunda oración especifica el referente al que se está aludiendo.

Finalmente, en el cuarto ejemplo, el cambio gramatical que se observa en la codificación sintáctica de la oración da lugar a un cambio de interpretación. En la primera oración se observa una subordinada sustantiva, en la que se expresa que alguien se refiere a algo, mientras que en la segunda oración tenemos una oración subordinada adjetiva sustantivada, en la que alguien se refiere a una determinada persona, no a una situación como en el caso anterior. De esta manera, los estudiantes podrán reflexionar sobre la importancia de la sintaxis en la semántica, ya que de ella depende que se obtenga un significado u otro.

Anexo IV

(Actividad 3, sesión 2): “Las reglas del juego”

A continuación, se muestra una serie de oraciones agramaticales en español y una de ellas con focalización de uno de los constituyentes. En grupo reflexionad sobre ellas y sobre la imposibilidad de que un hablante de español formule estas oraciones. Después formulad entre todos los miembros del equipo una regla que explique la agramaticalidad o focalización de estos ejemplos como si la lengua fuese un juego de mesa y vosotros los creadores.

Nota: la modificación del elemento erróneo os puede ayudar para comprender el problema que se os presenta pero no debe ser la respuesta del ejercicio.

Ejemplo: **Me gusta mucho las películas*

Posible respuesta: En español, el sujeto de la oración concuerda en número y persona con el verbo.

- 1) *La televisión compramos ayer por la tarde.*
- 2) **Hay el niño.*
- 3) **Vitamina B12 se encuentra en los productos cárnicos.*
- 4) **Juan dio a su padre.*

En este ejercicio, los alumnos van a reflexionar sobre la codificación sintáctica de su lengua materna.

En el primer ejemplo, se observa una dislocación a la izquierda del complemento directo con una función pragmática, la de convertir en tópico un constituyente que suele ir, en el orden no marcado o neutro, dentro del foco informativo, detrás del verbo en español. Esta dislocación a la izquierda requiere, además, de un doblado de clítico, por lo que la coaparición del pronombre átono es obligatoria. La oración con un orden no marcado resultante sería: *La televisión la compramos ayer por la tarde.*

En el segundo ejemplo, se observa cómo en español el complemento directo del verbo *haber* tiene que ser indeterminado, por lo que, para tener una construcción gramatical, el complemento directo debe ser un SN escueto o aparecer con un indefinido.

En el tercer ejemplo, los estudiantes van a trabajar con la codificación del sujeto preverbal en español. En este caso, la agramaticalidad reside en la ausencia de un determinante dentro del sintagma nominal con función de sujeto.

En el cuarto ejemplo, se trabaja con la valencia verbal de los verbos. Con la oración propuesta, los estudiantes deben llegar a la conclusión de que el verbo *dar* requiere tres argumentos (sujeto, complemento directo y complemento indirecto). Sin embargo, en la construcción dada tan solo aparecen dos argumentos codificados sintácticamente, por lo que deben apuntar el elemento que falta en la oración para que esta tenga sentido pleno.

Anexo V

(Actividad 4, sesión 2): “¿Cara o cruz?”

En el presente dossier encontraréis una serie de secuencias con una determinada estructura sintáctica que puede ser interpretada de dos formas distintas. Reflexionad en grupo sobre qué análisis os parece más adecuado.

- 1) En el escaparate de una tienda de ropa encontramos el siguiente cartel: *Chaqueta de piel de mujer*. El sintagma preposicional *de mujer* puede interpretarse como complemento del nombre de los sustantivos “chaqueta” y “piel”. ¿Cuál es más adecuado?
- 2) En una conversación entre dos amigos, uno le pregunta al otro: “¿Y desde cuándo sabes la noticia?”. El otro amigo responde: “Mi padre dijo que mi hermano volvería a casa el martes”. El sintagma nominal *el martes* puede ser complemento circunstancial de tiempo de la oración principal o de la subordinada sustantiva. Teniendo en cuenta el contexto dado, ¿qué análisis sería más adecuado?
- 3) *Metí los calcetines en el cajón*. ¿El sintagma preposicional *en el cajón* corresponde a un complemento circunstancial de lugar o a complemento argumental locativo?
- 4) *La prueba de la vacuna fue abandonada por sus efectos secundarios*. ¿El sintagma preposicional *por sus efectos secundarios* corresponde a un complemento agente o a un complemento circunstancial de causa?

Anexo VI

(Actividad 5, sesión 3): Reparto aleatorio por grupos de las oraciones subordinadas adverbiales que se trabajarán en la unidad didáctica.

- Grupo 1: subordinadas adverbiales de tiempo.
- Grupo 2: subordinadas adverbiales de lugar.
- Grupo 3: subordinadas adverbiales de modo.
- Grupo 4: subordinadas adverbiales causales.
- Grupo 5: subordinadas adverbiales finales.
- Grupo 6: subordinadas adverbiales concesivas.
- Grupo 7: subordinadas adverbiales condicionales.

Imagen 6. *Reparto de subordinadas adverbiales* (elaboración propia)

Anexo VII

(Actividad 7, sesión 5): Ejemplo de tarjeta.



Imagen 7. *Ejemplo de tarjeta* (elaboración propia)

Anexo VIII

(Actividad 8, sesión 5): “Completa el roscó”

En el presente dossier encontraréis una serie de requisitos sintácticos con los que debéis formar una oración. Además, debéis explicar el contexto en el que emplearíais la oración.

Instrucciones: por cada estructura tendréis que dar, al menos, un ejemplo. No obstante, ganará el equipo que más oraciones invente, siempre que estas sean correctas y estén brevemente contextualizadas de manera adecuada.

Ejemplo: *sujeto preverbal + verbo en forma personal + complemento agente → La casa de campo fue construida por mi abuelo.*

- 1) *Sujeto posverbal + se + verbo principal + oración subordinada adverbial causal + sujeto posverbal.*

- 2) *Complemento directo + verbo principal + oración subordinada adverbial de tiempo (con mínimo un complemento directo).*
- 3) *Sujeto posverbal (subordinada sustantiva en función de sujeto) + verbo principal + complemento indirecto + subordinada adverbial de tiempo.*
- 4) *Sujeto preverbal + verbo principal + subordinada sustantiva con función de complemento de régimen + subordinada adverbial concesiva (que contenga al menos un complemento del nombre y un complemento indirecto).*

Anexo IX

(Actividad 9, sesión 6): “Razones para...”

En la presente actividad debéis escribir un texto argumentativo en el que deis una serie de razones para convencer a vuestros compañeros sobre el tema que decidáis trabajar. El texto podéis crearlo con *Book Creator* o alguna herramienta digital similar que os permita, posteriormente, pasar el enlace a la profesora y al resto de vuestros compañeros y que estos puedan leerlo. Los enlaces deben ser incluidos en vuestros cuadernillos de sintaxis como ejemplo de usos reales y contextualizados de las estructuras sintácticas trabajadas en clase.

Instrucciones: el texto debe ocupar como máximo una cara de folio. Además, debe contener las siguientes oraciones:

- Oraciones simples (no hay un número determinado).
- Al menos una oración coordinada de cada tipo (también pueden ser sintagmas coordinados).
- Al menos dos oraciones subordinadas sustantivas.
- Al menos dos oraciones subordinadas adjetivas.
- Al menos una oración subordinada adverbial propia.
- Al menos dos oraciones subordinadas adverbiales impropias de cada tipo de los trabajados en clase (concesiva, causal, condicional y final).

Anexo X

(Actividad 11, sesión 8): “Poegramáticos”

En el siguiente dossier encontraréis una serie de fragmentos de algunas de las obras más representativas de la literatura española desde el siglo XVIII hasta la actualidad. Debéis fijar vuestra atención en tres recursos sintácticos que suelen emplearse con

relativa frecuencia en textos con intencionalidad literaria (hipérbaton, paralelismo y flujo de conciencia).

En aquellos fragmentos donde encontréis la figura retórica del hipérbaton o el mecanismo del flujo de conciencia (más utilizado en la narrativa), debéis reescribir los fragmentos modificando el orden de los constituyentes, completando las oraciones o los sintagmas que estén incompletos o cambiando ciertas expresiones o vocabulario para alcanzar un registro más formal. En caso de encontrar ejemplos de paralelismo, debéis indicar aquellos constituyentes que realizan la misma función en los versos que repitan estructura sintáctica para demostrar que, efectivamente, estáis ante un caso de estructuras paralelísticas. Además, debéis proponer una modificación para los versos paralelísticos para demostrar el fin estético y melódico que persiguen dichas estructuras en el conjunto del poema.

Tras la reescritura de los fragmentos en un procesador de textos, debéis prestar atención a la manera en la que se elimina la función estética que los recursos sintácticos cumplen en los textos literarios.

*Volverán las oscuras golondrinas
en tu balcón sus nidos a colgar,
y otra vez con el ala a sus cristales
jugando llamarán.*

[...]

(Gustavo Adolfo Bécquer, Rima LIII)

[...]

*Más negros que tiznados mis amores,
Hasta los pormenores más livianos
Detallan sus pesares con qué brío.*

[...]

(Miguel Hernández, El silbo vulnerable)

[...]

*lo que no conocemos y apenas sospechamos,
y la carne que tienta con sus frescos racimos,
y la tumba que aguarda con sus fúnebres ramos,
y no saber adónde vamos,*

¡ni de dónde venimos!...

(Rubén Darío, Lo fatal)

Por lo visto es posible declararse hombre.

Por lo visto es posible decir no.

De una vez y en la calle, de una vez, por todos

y por todas las veces en que no pudimos.

[...]

(Jaime Gil de Biedma, Por lo visto)

En este fragmento, de la novela *Cinco horas con Mario* de Miguel Delibes, se narran algunos de los pensamientos que Carmen le dedica a su marido difunto, Mario, durante el velatorio de este.

[...] Tus ojos son palomas, y perdóname que insista, Mario, que a lo mejor me pongo inclusive pesada, pero no es una bagatela eso, que para mí, la declaración de amor, fundamental, imprescindible, fíjate, por más que tú vengas con que son tonterías. Pues no lo son, no son tonterías, ya ves tú, que, te pones a ver, y el noviazgo es el paso más importante en la vida de un hombre y de una mujer, que no es hablar por hablar, y, lógicamente, ese paso debe de ser solemne, e, inclusive, si me apuras, ajustado a unas palabras rituales, acuérdate de lo que decía la pobre mamá, que en paz descanse. [...]

(Miguel Delibes, Cinco horas con Mario)

Anexo XI: rúbricas de evaluación para las diferentes actividades

(Rúbrica actividad 5, sesión 3)

	4	3	2	1
	EXCELENTE	BUENO	SUFICIENTE	MEJORABLE
Claridad y organización de los contenidos	Los contenidos tratados están expresados de forma clara y se localizan de manera intuitiva y	Los contenidos aparecen de forma clara aunque algunos aspectos quedan algo	Hay cierta información que aparece de forma desorganizada.	Los contenidos expuestos aparecen de forma confusa y poco intuitiva.

	lógica.	confusos.		
Partes de la infografía	Incluye todas las partes estipuladas en clase.	Incluye todas las partes de manera general aunque falta algún aspecto por tratar.	Faltan algunas de las partes requeridas para la elaboración de la infografía.	No incluye las partes propuestas en clase.
Corrección en la redacción	Aplica estrategias de escritura para producir textos con adecuación, coherencia y cohesión.	Redacción adecuada pero con errores leves en relación con la adecuación, la coherencia y la cohesión del texto producido.	Redacción con faltas graves en relación con la adecuación, la coherencia y la cohesión del texto producido.	No aplica estrategias de escritura para producir textos con adecuación, coherencia y cohesión.
Creatividad	La infografía es creativa, dinámica y personal en toda su extensión.	La infografía tiene varios aspectos creativos.	La infografía presenta algunos elementos creativos pero no está especialmente elaborada.	La infografía no presenta ningún elemento creativo o personal.
Ortografía y puntuación	Empleo correcto de la ortografía y la puntuación.	Empleo correcto de la ortografía y puntuación aunque aparecen errores leves.	Empleo de la ortografía y puntuación con errores.	Aparición de faltas graves de ortografía y puntuación.
Uso de material bibliográfico	Uso de material bibliográfico adecuado y	Uso de material bibliográfico adecuado	Uso de material bibliográfico poco	Uso de material bibliográfico nada

	representativo del tema tratado.	aunque susceptible de mejora.	recomendable para la actividad.	adecuado y representativo del tema tratado.
--	----------------------------------	-------------------------------	---------------------------------	---

Tabla 21. Rúbrica de la actividad 5 (elaboración propia)

(Rúbrica actividad 6, sesión 4)

	4 EXCELENTE	3 BUENO	2 SUFICIENTE	1 MEJORABLE
Coherencia, cohesión, claridad y organización de los contenidos	Los contenidos tratados están expresados de forma clara y se localizan de manera intuitiva y lógica.	Los contenidos aparecen de forma clara aunque algunos aspectos quedan algo confusos.	Hay cierta información que aparece de forma desorganizada.	Los contenidos expuestos aparecen de forma confusa y poco intuitiva.
Inclusión de toda la información requerida	Aparece toda la información trabajada en la infografía anterior.	Falta de cierta información poco relevante.	Falta de información relevante.	No aparecen los contenidos propuestos por la profesora.
Competencia comunicativa	Expresión oral adecuada.	Expresión oral con ciertos errores.	Expresión oral con varios errores.	Expresión oral deficiente.
Uso de herramientas TIC como apoyo	Uso creativo, lúdico y didáctico de las tecnologías.	Empleo herramientas tecnológicas como apoyo didáctico pero con escasa creatividad.	Empleo de herramientas tecnológicas pero sin intención creativa o didáctica.	No empleo de herramientas tecnológicas.
Veracidad de los datos aportados	Uso de material bibliográfico adecuado y	Uso de material bibliográfico adecuado	Uso de material bibliográfico poco	Uso de material bibliográfico nada

	representativo del tema tratado.	aunque susceptible de mejora.	recomendable para la actividad.	adecuado y representativo del tema tratado.
--	----------------------------------	-------------------------------	---------------------------------	---

Tabla 22. Rúbrica de la actividad 6 (elaboración propia)

(Rúbrica actividad 9, sesión 6)

	4 EXCELENTE	3 BUENO	2 SUFICIENTE	1 MEJORABLE
Coherencia, cohesión, claridad y organización de los contenidos	Los contenidos tratados están expresados de forma clara y se localizan de manera intuitiva y lógica.	Los contenidos aparecen de forma clara aunque algunos aspectos quedan algo confusos.	Hay cierta información que aparece de forma desorganizada.	Los contenidos expuestos aparecen de forma confusa y poco intuitiva.
Inclusión de todas las estructuras sintácticas requeridas	Incluye con criterio y adecuación todas las estructuras establecidas en el dossier.	Incluye prácticamente todas las estructuras sintácticas establecidas en el dossier.	Incluye sin criterio y adecuación algunas de las estructuras establecidas en el dossier.	No incluye las estructuras establecidas en el dossier.
Conocimiento de los nexos coordinantes y subordinantes	Empleo con criterio y adecuación de los nexos coordinantes y subordinantes en las estructuras sintácticas requeridas.	Aparición de algún error leve en el uso de los nexos coordinantes y subordinantes en las estructuras sintácticas requeridas.	Aparición de errores graves en el uso de los nexos coordinantes y subordinantes en las estructuras sintácticas requeridas.	Uso erróneo de los nexos coordinantes y subordinantes en las estructuras sintácticas requeridas.

Competencia comunicativa	Expresión escrita adecuada.	Expresión escrita adecuada aunque con ciertos errores gramaticales.	Expresión escrita con varios errores de una gravedad mayor.	Expresión escrita deficiente.
Creatividad	El texto argumentativo es creativo y trata temas de interés.	El texto argumentativo tiene ciertos aspectos creativos.	El texto argumentativo presenta algunos elementos creativos pero es susceptible de mejora.	El texto argumentativo no presenta creatividad ni temas de interés.
Uso de las TIC	Uso creativo, lúdico y didáctico de las tecnologías en relación con la escritura, tipografía y material complementario del texto argumentativo.	Empleo de herramientas tecnológicas para la creación del texto argumentativo pero falta de material complementario.	Empleo de herramientas tecnológicas para la elaboración del texto argumentativo sin intención creativa.	No empleo de herramientas tecnológicas para la elaboración del texto argumentativo.
Relación entre la semántica y la sintaxis	Conocimiento y aplicación de las estructuras sintácticas en relación con su semántica.	Conocimiento y aplicación de las estructuras sintácticas en relación con su semántica aunque se evidencian algunas lagunas.	Aplicación pobre de la relación existente entre las estructuras sintácticas y su semántica.	No aplicación de las estructuras sintácticas en relación con su semántica.

Tabla 23. Rúbrica de la actividad 9 (elaboración propia)

(Rúbrica actividad 10, sesión 7)

	4 EXCELENTE	3 BUENO	2 SUFICIENTE	1 MEJORABLE
Transcripción de la conversación	Transcripción clara de todos los elementos de la conversación.	Transcripción de la conversación con ciertos errores leves.	Transcripción de la conversación con varios errores.	Transcripción de la conversación poco clara y con errores graves.
Establecimiento de aquellas estructuras propias de la oralidad	Reconocimiento de todos los rasgos de la oralidad.	Reconocimiento de casi todos los rasgos orales de la conversación.	Reconocimiento de pocos rasgos orales de la conversación.	No reconocimiento de los rasgos orales de la conversación.
Reescritura de las estructuras sintácticas coloquiales con una sintaxis más formal	Reescritura de la conversación con un empleo lógico y formal de la sintaxis.	Reescritura de la conversación con un empleo lógico y formal de la sintaxis aunque se perciben ciertos errores.	Reescritura de la conversación con una sintaxis poco elaborada.	Reescritura de la conversación sin un empleo lógico y formal de las estructuras sintácticas y elementos gramaticales.
Aplicación de los conocimientos teóricos sobre las oraciones simples, coordinadas y subordinadas	Empleo práctico de los conocimientos teóricos sobre sintaxis para lograr una reescritura lógica y	Empleo práctico de los conocimientos teóricos sobre sintaxis para alcanzar una reescritura lógica y formal aunque se evidencian	Empleo pobre y escaso de los conocimientos teóricos sobre sintaxis para realizar una reescritura lógica y formal en términos	Aplicación nula de los conocimientos teóricos sobre sintaxis para realizar la reescritura de la conversación

	formal.	ciertos errores de codificación.	sintácticos.	utilizando una sintaxis lógica y formal.
Relación entre semántica, sintaxis y pragmática	Conocimiento y aplicación de las estructuras sintácticas en relación con la semántica y la pragmática de la conversación.	Conocimiento y aplicación de las estructuras sintácticas en relación con la semántica y la pragmática de la conversación aunque se evidencian algunas lagunas.	Reconocimiento pobre de la relación existente entre las estructuras sintácticas y la semántica y la pragmática de la conversación.	No reconocimiento de las estructuras sintácticas en relación con la semántica y la pragmática de la conversación.

Tabla 24. Rúbrica de la actividad 10 (elaboración propia)

(Rúbrica actividad 11, sesión 8)

	4 EXCELENTE	3 BUENO	2 SUFICIENTE	1 MEJORABLE
Reconocimiento de los ejemplos de hipérbaton y paralelismo en textos con intención literaria	Reconocimiento de todos los ejemplos de las figuras retóricas que afectan a la codificación sintáctica de los textos poéticos seleccionados.	Reconocimiento de prácticamente todos los ejemplos de las figuras retóricas que afectan a la codificación sintáctica de los textos poéticos seleccionados.	Reconocimiento de pocos ejemplos de las figuras retóricas que afectan a la codificación sintáctica de los textos poéticos seleccionados.	No reconocimiento de los ejemplos de las figuras retóricas que afectan a la codificación sintáctica de los textos poéticos seleccionados.
Reconocimiento del flujo de	Reconocimiento del	Reconocimiento	Escaso reconocimiento	No reconocimiento del

conciencia	recurso del flujo de conciencia en los textos narrativos seleccionados .	prácticamente íntegro del recurso del flujo de conciencia en los textos narrativos seleccionados.	miento del recurso del flujo de conciencia en los textos narrativos seleccionados.	recurso del flujo de conciencia en los textos narrativos seleccionados.
Reescritura de los fragmentos atendiendo al uso de una sintaxis formal y lógica	Reescritura de los textos literarios con un empleo lógico y formal de la sintaxis.	Reescritura de los textos literarios con un empleo lógico y formal de la sintaxis aunque se perciben ciertos errores.	Reescritura de los textos literarios con una sintaxis poco elaborada en relación con su lógica y orden natural en español.	Reescritura de los textos literarios sin un empleo lógico y formal de las estructuras sintácticas y elementos gramaticales.
Aplicación de los conocimientos teóricos sobre las oraciones simples, coordinadas y subordinadas	Empleo práctico de los conocimientos teóricos sobre sintaxis para lograr una reescritura lógica y formal para observar el fin estético que persigue la ruptura de la sintaxis en literatura.	Empleo práctico de los conocimientos teóricos sobre sintaxis para alcanzar una reescritura lógica y formal para observar el fin estético que persigue la ruptura de la sintaxis en literatura aunque se evidencian ciertos errores de codificación.	Empleo pobre y escaso de los conocimientos teóricos sobre sintaxis para realizar una reescritura lógica y formal en términos sintácticos de los textos literarios.	Aplicación nula de los conocimientos teóricos sobre sintaxis para realizar la reescritura de los textos literarios utilizando una sintaxis lógica y formal. No observación del fin estético que persigue la ruptura de la sintaxis en

				literatura.
Uso de las TIC	Uso creativo, lúdico y didáctico de las tecnologías en relación con la escritura de textos con intención literaria.	Empleo de herramientas tecnológicas para la creación de textos con intención literaria con cierta creatividad.	Empleo de herramientas tecnológicas para la creación de textos con intención literaria pero sin ápices de creatividad.	No empleo de herramientas tecnológicas para la elaboración de textos con intención literaria.
Creatividad en la escritura poética	Creación de textos con intención literaria altamente creativos y personales.	Creación de textos con intención literaria con ápices de creatividad.	Escasa creatividad en la creación de textos con intención literaria.	Creatividad nula en la creación de textos con intención literaria.

Tabla 25. Rúbrica de la actividad 11 (elaboración propia)

(Rúbrica Producto Final)

	4 EXCELENTE	3 BUENO	2 SUFICIENTE	1 MEJORABLE
Creatividad	El cuadernillo es original, personal y altamente creativo.	El cuadernillo es original pero algunos de los elementos que lo constituyen no están muy elaborados en relación con la creatividad pedida.	El cuadernillo no presenta aspectos muy elaborados.	El cuadernillo no presenta ningún tipo de creatividad y no se ha cuidado la presentación.
Uso de las TIC	Uso creativo, lúdico y	Empleo de herramientas	Empleo de herramientas	No empleo de herramientas

	didáctico de las nuevas tecnologías en para la creación del cuadernillo digital de sintaxis.	tecnológicas para la creación del cuadernillo digital de sintaxis aunque falta material complementario.	tecnológicas para la elaboración del cuadernillo digital de sintaxis aunque sin intención creativa o didáctica.	tecnológicas para la creación del cuadernillo de sintaxis.
Claridad y organización del material incluido en el cuadernillo	Los contenidos tratados están expuestos de forma clara y se localizan de manera intuitiva y lógica.	Los contenidos aparecen de forma clara aunque algunos aspectos quedan algo confusos.	Hay cierta información que aparece de forma desorganizada y confusa.	Los contenidos expuestos aparecen de forma confusa y poco intuitiva.
Ortografía, puntuación y uso adecuado de la sintaxis en la escritura	Redacción de los materiales siguiendo de manera adecuada las normas de ortografía, de puntuación y gramaticales en la escritura.	Seguimiento prácticamente sin errores de las reglas ortográficas, de las normas de puntuación y de la gramática de español en la escritura.	Aparición de errores ortográficos, de puntuación y gramaticales graves en la redacción de los materiales.	No seguimiento de las reglas ortográficas y puntuación y uso de una gramática errónea en la escritura.
Inclusión de todas las actividades, reflexiones y apuntes trabajados en las diferentes sesiones	Aparición de todas las actividades, reflexiones y contenidos tratados en clase durante las sesiones.	Aparición de casi todas las actividades, reflexiones y contenidos tratados en clase.	Falta de muchas de las actividades, reflexiones y contenidos tratados en clase.	Falta de gran parte de las actividades, reflexiones y contenidos tratados en clase.

Tabla 26. *Rúbrica Producto Final* (elaboración propia)