



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

LA RELACIÓN ENTRE LA GRAMÁTICA Y EL USO DE LA LENGUA EN SECUNDARIA

Alumno: Álvarez Vílchez, Jorge

Tutora: Prof. Dña. Elena Felíu Arquíola
Dpto.: Filología española

Junio, 2021

RESUMEN

Este trabajo ofrece una revisión de la sucesión de leyes y de las corrientes teóricas que han ido conformando la Educación secundaria en España. En concreto, centra el análisis en la formación de la materia Lengua castellana y literatura, donde se observa una separación entre los contenidos gramaticales y las tareas que permiten la adquisición de las destrezas comunicativas. Se plantean, en consecuencia, las posibilidades de un trabajo conducente a la unión curricular de la gramática y el uso lingüístico por medio de una revisión de tareas que enseñen gramática a partir de las destrezas comunicativas y que ayuden a adquirir las destrezas con el auxilio del conocimiento gramatical.

PALABRAS CLAVE

Gramática, destrezas comunicativas, Educación secundaria, Lengua castellana y literatura, teorías lingüísticas, leyes educativas.

The connection between Grammar and Use of the language in Secondary school

ABSTRACT

This work offers a review of the succession of laws and the theoretical currents that have shaped Secondary education in Spain. Specifically, it focuses the analysis on the formation of the subject Spanish language and literature, where a separation is observed between the grammatical contents and the tasks that allow the acquisition of communication skills. Consequently, the possibilities of a work conducive to the curricular union of grammar and linguistic use are raised by means of a review of tasks that teach grammar based on communication skills and that help to acquire skills with the help of the grammatical knowledge.

KEY WORDS

Grammar, communicative skills, Secondary school, Spanish language and literature, linguistic theories, education law.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	4
1.1. Presentación y justificación del tema.....	4
1.2. Objetivos y metodología.....	5
2. EL MARCO TEÓRICO Y LEGISLATIVO EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EN SECUNDARIA.....	7
2.1. Los estudios sobre el lenguaje.....	8
2.2. El paradigma formal.....	9
2.3. El paradigma comunicativo.....	12
2.4. Hacia una teoría lingüística para la docencia.....	16
3. LA RELACIÓN ENTRE GRAMÁTICA Y USO EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EN SECUNDARIA.....	20
3.1. El debate sobre el lugar de la gramática en el aprendizaje de la lengua.....	20
3.2. El sentido de la gramática y las destrezas en los contenidos de Secundaria.....	23
3.3. El puente bidireccional entre la gramática y el uso de la lengua.....	27
4. APRENDER GRAMÁTICA A PARTIR DE LAS DESTREZAS COMUNICATIVAS.....	28
4.1. La palabra.....	30
4.2. Las relaciones gramaticales.....	32
4.3. El discurso.....	35
4.4. Las variedades de la lengua.....	37
5. ADQUIRIR LAS DESTREZAS COMUNICATIVAS A PARTIR DE LA GRAMÁTICA.....	39
5.1. Escuchar: comprensión oral.....	41
5.2. Hablar: expresión oral.....	43
5.3. Leer: comprensión escrita.....	45
5.4. Escribir: expresión escrita.....	48
6. CONCLUSIONES.....	52
7. REFERENCIAS.....	55
7.1. Referencias bibliográficas.....	55
7.2. Referencias legales.....	60

1. INTRODUCCIÓN

La certeza de que la enseñanza de la lengua en Secundaria sufre una crisis es algo que no solamente constatan los profesores. Pese a que es comúnmente aceptado que la lengua es uno de los pilares de la educación, los profesores percibimos día a día que los contenidos no calan en los alumnos, ni el despliegue de metodologías, técnicas y recursos que empleamos surte los efectos deseados en el uso de la lengua. En cualquier reunión de docentes se observa que estos hacen responsable al sistema educativo, si bien se suele advertir en esta crítica una falta de concreción o de análisis previo del diagnóstico.

Los alumnos tampoco parecen entusiasmados con los contenidos de la materia. Da la sensación de que, después de aprender a leer, nada de esta asignatura tiene el poder de despertarles la pasión ante el descubrimiento. De los contenidos, quizá el correspondiente a la gramática sea el más odiado entre los adolescentes, que se preguntan muy a menudo sobre su utilidad. “¿Acaso yo, cuando esté hablando con mis amigos, voy a pararme a pensar si esto es un pronombre o un determinante?”. Cualquier profesor habrá escuchado esta u otra pregunta similar en varias ocasiones en su carrera profesional.

¿Tan mal hacemos nuestro trabajo? ¿Debemos acaso ceder a la certeza de que nuestra labor está condenada a la intrascendencia? Creemos conveniente partir de esta inquietud y de la ingenua pregunta de los alumnos: “y esto, ¿para qué sirve?”. Al fin y al cabo, quizá sea la pregunta más relevante.

1.1. Presentación y justificación del tema

Partimos, por tanto, con la intención de buscar las posibilidades para dar sentido al aprendizaje gramatical y comunicativo en las clases de Secundaria, por medio de la relación solidaria entre ambos contenidos.

Tratamos de responder a una pregunta que, como una moneda, tiene dos caras. En primer lugar, nos interesa encontrar la manera en que podemos trabajar la gramática no como un análisis aislado del conjunto de la lengua y mucho menos como un mero ejercicio de nominalización de elementos. Pretendemos hallar la forma de que el alumno aprenda gramática y pueda con ella, de forma efectiva y sólida, mejorar sus estrategias para hablar y escribir, pero también para leer e incluso escuchar con éxito. Nos negamos, por tanto, a perpetuar un tipo de estudio gramatical memorístico y ajeno a la práctica comunicativa inmediata. Es inútil, y extremadamente frecuente, encontrar alumnos que

analizan correctamente una oración simple, pero encuentran problemas para redactar una carta; que obtienen buenos resultados en una prueba escrita sobre perífrasis verbales, pero no son capaces de comprender el sentido de una canción. El aprendizaje gramatical, por tanto, debe salir de las nomenclaturas y de las retahílas de excepciones para colaborar con el éxito de las destrezas comunicativas.

Pero decíamos que enunciábamos una pregunta doble y, en efecto, también pretendemos, en sentido inverso, descubrir de qué manera el uso de la lengua puede mejorar en el alumno su conocimiento gramatical. Por lo general, los profesores tenemos la sensación de que las sesiones lectivas no fluyen como debieran hacerlo, y la siguiente pregunta es recurrente en los Departamentos de Lengua castellana y literatura: ¿de qué manera puedo hacer amena la clase o despertar pasiones en los alumnos cuando estoy explicando, por ejemplo, el modo subjuntivo? Creemos que el aula debe integrar en su actuación diaria la expresión y comprensión oral, y la expresión y comprensión escrita, también cuando se está tratando de contenidos gramaticales, puesto que, como pretendemos demostrar, el uso de la lengua, especialmente la lectura y la escritura, ayuda a aprender gramática si se enfoca de la manera adecuada. Por ejemplo, los textos instructivos requieren de determinadas formas verbales y de determinadas construcciones, como los imperativos, impersonales con *se*, infinitivos... Si existe una vinculación evidente entre el tipo de texto y las características gramaticales, parece apropiado utilizar esta unión en la exposición y la práctica docente.

1.2. Objetivos y metodología

El objetivo principal de este trabajo es encontrar actuaciones posibles para llevar a cabo el estudio de la gramática a partir de la práctica del uso de la lengua y, paralelamente, localizar las prácticas adecuadas para que el alumno adquiriera las destrezas comunicativas con el auxilio de la reflexión gramatical.

Este propósito se concreta en tres objetivos específicos. En primer lugar, se pretende hacer un repaso de las leyes educativas que ha habido en España hasta el presente, así como de las teorías lingüísticas que se han ido sucediendo, de forma que se tenga entera noticia del contexto que perfila la situación en que nos encontramos actualmente. Por otra parte, buscamos analizar el enfoque que se da en la Educación secundaria en España a la formación gramatical y a la adquisición de las destrezas comunicativas. Con esto, nos proponemos repasar las propuestas de actuación encaminadas a interconectar los

contenidos de lengua, para lo que pretendemos ofrecer una batería de buenas prácticas transportables al aula de Secundaria.

Presentamos, por tanto, un trabajo de revisión bibliográfica. La metodología de este tipo de trabajos no es sencilla, porque debe superar el doble reto del criterio de selección de lecturas y de la estructuración de la información. En cuanto a las lecturas, se ordenan en dos bloques: normativa y teorías lingüísticas, por una parte, y estudios metodológicos, por otro; que coincidirán, a grandes rasgos, con la estructura externa del trabajo.

La lectura de la normativa legal y de las teorías lingüísticas ha supuesto un repaso a los procesos de formación de las ideas sobre la educación de la lengua. Las Leyes orgánicas y Reales Decretos están limitados al ámbito español; para el desarrollo de normas de rango inferior, nos basamos en las regentes en la Comunidad autónoma de Andalucía. Para el repaso a los estudios de la lengua, hemos seguido obras de referencia, como Fernández López (1982) y González Nieto (2011 y 2013), entre otros.

Es en el capítulo 2 donde realizamos la síntesis de estas lecturas con la intención de esbozar el recorrido por el marco teórico y legal a los que recurre el profesor de lengua. Tratamos de descubrir en esas líneas cuán sensible es la educación a los vaivenes a los que es sometida y hablaremos sobre el problema de la formación del profesorado.

Los estudios metodológicos tuvieron en mente desde el principio la figura de Anna Camps y de todos los autores que han desarrollado sus planteamientos. Estas lecturas llevaron al descubrimiento de otras propuestas, como las del grupo de la *Revista de gramática orientada a las competencias (ReGrOC)* y otros. Aunque de indudable valor, son propuestas de cambio metodológico en la enseñanza de la gramática, pero no abordan su función en la adquisición del uso. Ha sido muy difícil encontrar estudios con este punto de vista. Por último, se observa, con carácter general, que los autores de este tipo de materiales suman poca experiencia docente en las aulas de Secundaria.

En el capítulo 3 tratamos las cuestiones que atañen a los contenidos de lengua. Superadas en gran parte las voces que proponen la desaparición de los contenidos gramaticales en Secundaria, ahondamos en las teorías que promulgan la colaboración entre los contenidos gramaticales y los comunicativos. Para ello, nos detenemos a describir atentamente a qué nos referimos con contenidos gramaticales y contenidos comunicativos y argumentamos sobre la necesidad de crear un vínculo entre ambos. A continuación, revisamos una batería de propuestas didácticas sobre el aprendizaje de la lengua por medio del uso (capítulo 4) y de la gramática (capítulo 5).

Finalmente, en el apartado 6 presentamos las principales conclusiones alcanzadas.

2. EL MARCO TEÓRICO Y LEGISLATIVO EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EN SECUNDARIA

Como consecuencia de la Revolución francesa, empiezan a crearse en Europa los primeros sistemas educativos nacionales. En España, fue la Constitución de 1812 la que sienta las bases del primer sistema educativo nacional. Su concreción definitiva no llega, sin embargo, hasta 1857, con la aprobación de la Ley de instrucción pública, conocida como *Ley Moyano*, en honor a su impulsor.

Desde esta primera norma, se dibuja un sistema educativo cojo por la parte de la Educación secundaria. Mientras que la Educación primaria y la Educación superior, con sus vaivenes, se han mantenido constantes en nuestra historia, la realidad de la Educación secundaria ha sido muy cambiante. Desde sus inicios, ha mantenido esta doble naturaleza general y propedéutica, como se constata en la propia ley antedicha, que divide la enseñanza secundaria en un periodo general, conducente al grado de Bachiller, y un periodo de aplicación a profesiones industriales, que lleva al certificado de perito en la rama que haya desarrollado. Autores de renombre defienden, en coincidencia con lo que también apunta la introducción a la *Ley general de educación* (LGE), de la que a continuación hablaremos, que esta etapa educativa nació con un marcado sentido elitista (Viñao Frago, 1982). Era, por tanto, un sistema educativo para una sociedad estática.

No obstante, no faltaron también voces que, desde sus inicios, defendían que “no hay entre ellas [la enseñanza primaria y la secundaria] otras diferencias que las que en el desarrollo de estos elementos exige la evolución natural del educando y sus facultades” (Giner de los Ríos, 1910), apuntando a la ambición universalista de este nivel educativo. El tiempo hizo que esta última tesis fuera la que imperara, especialmente con la obligatoriedad de escolarización que ha ido imponiéndose en los países desarrollados, después de la Segunda Guerra Mundial.

Se ha repetido en múltiples ocasiones que la Educación secundaria no es el lugar para la formación de lingüistas o filólogos, sino el espacio donde debe proponerse un examen “global, económico y coherente” (Fernández López, 1982: 16) de los hechos gramaticales. Los objetivos de la teoría lingüística no deben coincidir con los necesarios para la docencia, pero ciertamente no se puede plantear una didáctica de la gramática de espaldas a los avances de la lingüística contemporánea. No obstante, ¿a qué lingüística, a qué teoría acogerse? La desorientación del profesorado es comprensible; intentemos aportarle luz.

Vamos a dedicar este apartado a repasar, sin detenernos a analizar ninguna teoría en particular, pues no es el objetivo de este trabajo, los grandes movimientos gramaticales que han llegado, de un modo u otro, a nuestros centros escolares. Analizaremos asimismo la plasmación de estas innovaciones teóricas en las disposiciones legales que son la referencia normativa para la docencia en España. Lo haremos, en la medida de lo posible, relacionando ambos aspectos.

2.1. Los estudios sobre el lenguaje

No debe causar sorpresa el partir de los estudios sobre el lenguaje con fecha anterior a Saussure, ya que su estela aún se deja ver en algunos aspectos de la docencia actual. Hablamos de obras cumbre de nuestra historia intelectual, tales como el *Cratilo*, de Platón; la *Retórica* y la *Poética*, de Aristóteles; la obra de Marco Terencio Varrón; el *De vulgari eloquentia*, de Dante Alighieri o la *Gramática* de Nebrija. Son estudios de lenguas particulares centrados en la prescripción del uso de la gramática según una terminología lógico-semántica que mezcla criterios formales y funcionales. Así, los sustantivos indican la sustancia; los verbos son la acción; los adjetivos, la cualidad. Son, en conjunto, reflexiones valiosas, no carentes de belleza, pero en ningún caso se pueden considerar estrictamente científicas.

Estos estudios sobre el lenguaje nacieron en muchos casos con una intención didáctica. Tomemos como ejemplo las palabras de Nebrija en el prólogo de su *Gramática* como respuesta a la reina Isabel, que preguntó para qué podía aprovechar una obra de estas características. Convencieron a la reina las razones políticas porque

no sola mente los enemigos de nuestra fe, que tienen ia necessidad de saber el lenguaje castellano, mas los vizcaínos, navarros, franceses, italianos y todos los otros que tienen algún trato y conversación en España y necessidad de nuestra lengua (Nebrija, 1984:1492).

Así, igual que Nebrija, los demás autores interesados por la lengua tuvieron la intención de dotar al lector de las normas del “arte de bien hablar y escribir”, siguiendo el modelo de los autores clásicos.

Esta máxima aún se encontraba presente en la mayoría de los textos escolares en la década de los 60 del pasado siglo. Obviamente, recibió grandes críticas de la corriente estructuralista, que la tachaba de ser confusa, imprecisa, restringida, acientífica y normativa. Estas críticas, por supuesto, no eran aplicables por igual a todos los autores anteriores al estructuralismo, pero valgan como exposición. Pese a eso, también se ha

visto en la gramática tradicional riqueza y sutileza de análisis. Su función primera y única es fijar la norma, basándose en la autoridad del escritor clásico y de la lengua escrita de estilo culto. Esta gramática, por supuesto, es la que impera en la *Ley Moyano*, que estuvo en vigor en España hasta 1970. Se organizaba en las asignaturas *Gramática castellana y latina*; y *Ejercicios de lectura y escritura*, que los alumnos debían aprender con éxito para acceder al segundo periodo de la Educación secundaria, donde tratarían *Ejercicios de análisis, traducción y composición latina y castellana*, y *Retórica y poética* como materias necesarias para obtener el grado de Bachiller.

Durante la dictadura franquista, era en el segundo curso de la Enseñanza media cuando se trataba en profundidad el análisis gramatical, tanto morfológico como sintáctico, con una metodología de clase magistral, conjugado con la escritura al dictado y los frecuentes ejercicios de redacción (Araque Hontangas, 2008). Se dejan de lado, como vemos, la expresión oral y la reflexión activa sobre la lengua. Esta carencia se observa incluso en las voces que pedían la derogación de la ley Moyano y, por tanto, de las bases teóricas que esta ley defendía, que opinaban que “el estudiante debe alcanzar estas metas: primero, ha de adquirir el volumen básico de la lengua; segundo, ha de conseguir un conocimiento suficiente de la literatura española y, tercero, ha de lograr una elemental aptitud crítica que le permita orientar sus gustos en la época de madurez” (Lázaro Carreter, 1952: 155).

Podemos concluir que “la pretensión de la gramática tradicional de enseñar a escribir o hablar está muy lejos de los contenidos que desarrolla: definición, etiquetaje de las partes de la oración y de sus posibles combinatorias” (Fernández López, 1982: 17). Sorprende que esta crítica aún se pueda (y se deba) hacer en muchas de las clases de secundaria de este país.

2.2. El paradigma formal

Con Saussure llega el estudio científico del lenguaje. Sus conocidos principios lingüísticos marcan el inicio para el análisis posterior: se da prioridad a la oralidad, se marca la relación arbitraria entre significante y significado, se describe (no se prescribe), se entiende la lengua como un sistema con unidades y relaciones, se da prioridad al análisis sincrónico y, por último, se estudia la estructura de relaciones sintagmáticas y paradigmáticas. Como es sabido, Saussure distingue dentro de la lengua entre *langue* y

*parole*¹. *Langue* supondría el paradigma formal, que va del sistema al uso y se caracteriza por la inmanencia, tiene como función la expresión del pensamiento, la unidad máxima es la oración y no atiende al uso individual. La *parole* será el paradigma comunicativo, que va del uso al sistema: no es inmanente, su función es la comunicación, el enunciado y el texto son sus unidades y sí atiende al uso individual. Saussure prestó más atención a la *langue*, abriendo ya en los años 20 del pasado siglo los estudios estructuralistas.

Así, siguiendo a González Nieto (2011), bajo la denominación de gramática estructural se reunieron los análisis que desarrollaron las diferentes escuelas estructuralistas. Enunciaré brevemente las singularidades de cada una. En primer lugar, los alumnos que recibieron clase de Saussure formaron la Escuela de Ginebra; podríamos llamarlos sus herederos directos. Bally aplicó los principios del maestro al ámbito literario, dando lugar a los primeros estudios de estilística. Por su parte, Sechehaye, prestó atención a los principios gramaticales. La escuela de Praga desarrolló los principios de análisis de los sonidos, la fonología de Trubetzkoy. Jacobson, de origen ruso, formó parte de esta escuela y aportó las relaciones entre lingüística y poética. Hjelmslev, con su Glosemática, distinguió entre forma y sustancia del contenido y la expresión, introduciendo algunos conceptos del elemento extralingüístico que posteriormente serían desarrollados. Por último, debemos citar las escuelas americanas, con el mentalismo de Sapir, para quien el lenguaje condiciona el pensamiento; o el distribucionalismo de Bloomfield, muy polémico también por su teoría conductista, en el ámbito de la adquisición del lenguaje, por la cual éste es conducta y damos reacciones lingüísticas a estímulos extralingüísticos. Chomsky criticará estas ideas, como veremos después.

Con el Generativismo de Chomsky se vive un nuevo terremoto dentro de los estudios estructuralistas, pues este autor caracteriza el lenguaje como una capacidad innata del ser humano que permite la expresión mediante la lengua o lenguas adquiridas en los primeros años de vida. Esta es la competencia lingüística, que se adquiere interiorizando las reglas gramaticales de la lengua materna. A partir de ahí, el hablante usa las reglas adquiridas (la competencia lingüística) para crear estructuras lingüísticas (la actuación lingüística). Se entiende ahora mejor por qué la creatividad que defiende Chomsky choca con el conductismo de Bloomfield. En conclusión, el Generativismo define el lenguaje en base a su innatismo como capacidad humana; a la productividad y creatividad, gracias a las

¹ Opto por los nombres en francés, tal como los llamó el autor, para evitar la confusión de la traducción de *parole* en *habla*, que considero imprecisa y que llama al error.

que, con pocas reglas y unidades, es posible formar un número ilimitado de estructuras lingüísticas; y marca el límite de análisis en la oración (syntax).

Como “la legislación es el trasunto del pensamiento social, pedagógico y científico de cada momento” (González Nieto, 2011: 23), los planes de estudio de los años sesenta del siglo XX en adelante añadieron estas ideas estructuralistas por las que el uso es la realización del sistema y en las que conocer la lengua suponía conocer la oración. En efecto, en 1970 aparece la *Ley general de educación* (LGE) con el objetivo de modernizar el sistema educativo dotándolo de mayor coherencia con los cambios económicos, políticos y sociales. Se busca universalizar la educación en España, ante el grave analfabetismo que atenazaba el país y que se achacaba a un modelo educativo desfasado y autoritario. Otro de los pilares de esta ley, que se explicita desde el prólogo, es la idea de desterrar las clases magistrales y generalizar una metodología activa y participativa. Se organiza un nuevo sistema que mantiene las Enseñanzas medias con dos modalidades: una académica, propedéutica, que estaba formada por el Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) y un Curso de Orientación Universitaria (COU); y otra, con vocación más práctica, de formación laboral, la Formación Profesional (FP).

En los años posteriores veremos aparecer dos leyes más, que no cambiarán el currículo de nuestra materia. La primera, cuyo alcance en la práctica fue muy limitado debido a los recursos presentados por los partidos de la oposición y su vinculación a una ley de financiación que nunca llegó a aprobarse (González Medina, 2017), es la *Ley orgánica de estatutos de centros escolares* (LOECE), de 1980. La segunda es la *Ley orgánica del derecho a la educación* (LODE), de 1985, que desarrolla el derecho constitucional, instaaura la triple red de centros públicos, privados y concertados, e inaugura el órgano colegiado del Consejo escolar.

Los fines de todas estas leyes educativas enunciaban sin excepción que el estudio de la lengua debe buscar el desarrollo de las capacidades de comprensión y expresión oral y escrita. Sin embargo, cabe preguntarse hasta qué punto esto era compatible con el modelo estructural. No en vano, son muchas las voces que llaman a la prudencia a la hora de transportar los principios de la teoría posterior a Saussure a las aulas. El propio González Nieto, que ya hemos citado, escribía en 1979 que se vivía “una invasión de contenidos aparentemente muy científicos [...] pero enormemente inmaduros para su utilización en estos niveles docentes”. El mismo autor cita como ejemplo las orientaciones de los programas de 1980, que pedían recordar que la gramática estructuralista “no constituye un objetivo por sí misma, sino solo una enseñanza complementaria y auxiliar de lo

fundamental, que es saber hablar, leer y escribir con fluidez y soltura” (González Nieto, 2011: 73).

Estas llamadas a la precaución son poca cosa en comparación con las palabras de muchos teóricos estructuralistas y generativistas, encabezados por el mismo Chomsky que, en unas conferencias dictadas en 1986, decía: “no pienso que la lingüística moderna vaya a decirle [al profesor] demasiadas cosas que le sean de utilidad práctica” (González Nieto, 2013: 12).

Semejante éxito de la terminología y metodología estructuralista en los programas educativos de la materia encuentra su razón de ser en que ofrece una visión simplificada de la lengua, aparentemente ordenada en niveles fónico, sintáctico y léxico. El concepto mismo de competencia lingüística ha sido idealizado y malinterpretado casi como sinónimo del hablante oyente perfecto. Sin embargo, los profesores de Secundaria debemos admitir que hemos caído en una trampa endiablada, por la que basábamos nuestra enseñanza de la lengua en una teoría que propone esquemas extremadamente rígidos para el aprendizaje escolar y, sobre todo, que dejaba de lado el hecho de que la lengua es, ante todo, comunicación, que es realmente lo que al alumno le interesa e importa.

A partir de los años 90, la LOGSE llevará a las aulas un cambio sustancial en la enseñanza de la lengua, con la inclusión explícita de los conocimientos discursivos y textuales que, sin embargo, no han llegado a calar, como intentaremos demostrar a continuación.

2.3. El paradigma comunicativo

En las líneas que siguen, tomamos como referencia el trabajo de González Nieto (2011). A partir de la década de los 60 del siglo XX, el interés dentro del campo de la lingüística se mueve hacia el estudio de la *parole* saussuriana, esto es, hacia el uso de la lengua. El nuevo paradigma transcurre del uso al sistema y acusa a los estudios anteriores de ocuparse exclusivamente de la lengua como constructo formal, regidos por la idea de que existe una lengua pura, contaminada cuando se hace discurso. Este paradigma se caracteriza por la no inmanencia, por entender que la comunicación es la función de la lengua, por identificar el enunciado/texto como la unidad máxima y por atender al uso individual. Aunque tiene antecedentes como Jespersen, Tesnière, Sapir o Bühler, es a partir de la pragmática lingüística en los 60 del siglo pasado cuando se da el verdadero

cambio de foco hacia la pragmática y el contexto, y se busca comprender cómo se construyen los enunciados, cómo se usan y cómo se comprenden. La lingüística del texto aplicó los principios de Chomsky, pero superando el límite oracional, puesto que se centra en analizar las propiedades del texto: la coherencia (estructura profunda) y la cohesión (estructura superficial). Así, siguiendo la estela del generativismo, se postula que, aprendiendo las reglas textuales, podemos llegar a crear infinitos textos. Teun van Dijk introduce la idea de que el aprendizaje del lenguaje se hace mediante la competencia textual y su macroestructura, microestructura y superestructura. Por su parte, Jean M. Adam introduce las tipologías textuales mediante las secuencias prototípicas de la narración, descripción, diálogo, exposición y argumentación. Mientras la lingüística textual hace un análisis interno del texto, la pragmática lingüística realiza el estudio externo desarrollando la adecuación textual mediante el análisis del canal, efecto, intención, roles... Por último, debemos hablar del análisis del discurso que, desde los años 90, trata la contextualización del texto, estudiándolo tanto a nivel interno como externo. Según esta corriente, el texto es la forma, por lo que estudiamos el texto en sí, como producto y como proceso de la enunciación. Bajtín divide los géneros discursivos entre primario, la conversación cotidiana, y secundarios, los géneros periodístico, científico, literario... Se observa con estos estudios que la comunicación está muy mediatizada por los factores sociales, lo que lleva a Hymes a hablar de la competencia sociolingüística, que pone de relieve la capacidad de comprender y expresarse en diferentes contextos de uso. Como indica González Nieto (2011: 54), “esta es la base del concepto de competencia comunicativa que Hymes acuña poniendo de relieve su dimensión sociolingüística y «para el uso», frente al carácter exclusivamente psíquico, individual y formal de la competencia lingüística de Chomsky”.

Como hemos podido comprobar, la lengua ya no es entendida como un conjunto de realizaciones de un sistema, sino como una construcción a partir de infinitos elementos naturales e imprevisibles. Por tanto, el análisis del uso es mucho más complejo que el análisis formalista, y a esto hay que añadir una dificultad mayor, ya que, para realizar una transferencia al aula, el docente se encuentra con problemas para los que incluso la teoría todavía no ha dado solución. Pese a ello, Halliday, al contrario de la opinión de Chomsky, dice que la docencia aprende mucho de los avances teóricos en lingüística (González Nieto, 2011). Veamos, por tanto, cómo han recogido las disposiciones legales estos avances teóricos.

La revolución educativa hacia el paradigma comunicativo llegó con la *Ley de organización general del sistema educativo* (LOGSE), de 1990. España ha dejado de ser un ente centralizado, por lo que se introduce por primera vez la “formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España” (Artículo 1.e). Los mismos cambios sociales hacen necesaria una ley que se estructure siguiendo el esquema general de los países de nuestro entorno. La educación secundaria viene ampliada a seis cursos, de los que la secundaria postobligatoria, sin embargo, merma a dos. Esto significa que se vive una ampliación de la escolarización obligatoria y gratuita hasta los 16 años. Destaca también que la ratio por clase se reduce de los 40 a los 30 alumnos en Secundaria.

En cuanto a los contenidos, la Educación secundaria obligatoria (ESO) tiene como primer objetivo “comprender y expresar correctamente en lengua castellana textos y mensajes complejos, orales y escritos” (Artículo 19.a). Por su parte, el Bachillerato busca “dominar la lengua castellana” (Artículo 26.a). La concepción metodológica propuesta en el Diseño curricular base y en el Currículo oficial para el área de lengua y literatura se expresaba en estos términos: “de acuerdo con una concepción funcional de la lengua, el ámbito de actuación educativa en esta área ha de ser el discurso, la actividad lingüística discursiva, en la cual convergen y se cumplen las diferentes funciones de la lengua” (Mendoza Fillola, 1996: 160). Así, en el desarrollo normativo de los contenidos de lengua en la etapa, se fijan objetivos centrados en la comprensión y expresión de discursos orales y escritos, mediante una interpretación crítica, reconociendo sus finalidades y las situaciones de comunicación en que se producen, valorando la modalidad lingüística andaluza, analizando los medios de comunicación y creando un hábito lector. No es hasta el séptimo objetivo en que se trata el análisis gramatical, en estos términos:

Reflexionar sobre los elementos formales y los mecanismos de la lengua en sus planos fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico y textual, y sobre las condiciones de producción y recepción de los mensajes y contextos sociales de comunicación, relacionando las propias producciones con modelos alternativos, con el fin de desarrollar la capacidad del alumno para mejorar y regular sus producciones lingüísticas (Objetivo 7, Anexo II: Currículum de ESO; Decreto 106/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes a la ESO en Andalucía).

Asistimos, por tanto, al cambio hacia el paradigma comunicativo también en las leyes educativas, que se hacen eco de los cambios teóricos y, acaso, recogen la polémica en auge sobre la utilidad de la gramática en la educación secundaria, que ha llegado a nuestros días. Un ejemplo, en este sentido, lo vemos en las palabras de Emilio Alarcos: “leer, hablar y escribir con corrección, que es lo que tendrían que hacer en los colegios

en lugar de enseñar gramática y ristas de preposiciones. Eso no sirve para nada, lo que hace falta es que los chicos entiendan lo que lean, que sepan expresarse y decir lo que quieren decir” (*Diario Montañés*, 11/05/1994, citado por González Nieto, 2011: 66).

En 1995 aparece la *Ley de participación, evaluación y gobierno de los centros docentes* (LOPEG), que dio un nuevo impulso a la participación y autonomía de los centros, si bien no introdujo cambios sustanciales en cuanto a los contenidos de lengua. La siguiente disposición legal, la *Ley orgánica de calidad de la educación* (LOCE), aparecida en 2002, pretendía elevar el nivel educativo, como indica en su prólogo; pero fue derogada con el cambio de gobierno en 2004, por lo que apenas llegó a implantarse.

No es hasta 2006 en que encontramos una nueva ley con cambios sustanciales en el tema que nos ocupa: la *Ley orgánica de educación* (LOE). Esta ley añade a los objetivos enunciados por la LOGSE una mayor atención a la lectura y al uso de la biblioteca escolar, así como la obligatoriedad de dedicar un tiempo de lectura en la práctica docente de todas las materias (Martín Ortega, 2008). Pero la principal novedad del desarrollo de esta ley es la inclusión de las Competencias básicas. Partiendo de la definición de competencia lingüística de Chomsky, de competencia pragmática de Lyons y de competencia comunicativa de Hymes, la LOE propone una competencia en comunicación lingüística, no relacionada unívocamente con la materia Lengua castellana y literatura, sino usada de forma transversal “para ordenar el pensamiento (comprensión), usada para expresar nuestro mundo interior (expresión) y usada para relacionarnos en sociedad (relación)” (Padilla Góngora, 2008: 26). Así, esta competencia, que la misma ley y sus decretos posteriores encuentran dificultades para definir, se refiere al uso del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, pero también como instrumento para conocer la realidad, construir conocimiento y regular nuestras emociones y conductas. Se busca, por tanto, conseguir un hablante competente, que sea capaz de producir e interpretar enunciados adecuados a la situación y valerse de la lengua, adaptándola al momento, para conseguir diferentes propósitos.

Podemos concluir que, pese a no saber concretar claramente a qué se refiere con competencia básica, el currículo que propone la LOE se caracteriza por el abandono del conductismo a favor de planteamientos cognitivistas y constructivistas. No podemos, sin embargo, celebrar su éxito, como expondremos en el epígrafe siguiente.

2.4. Hacia una teoría lingüística para la docencia

Los estudios lingüísticos se han ido desarrollando en los últimos años y han seguido encontrando eco en la docencia. Se han incluido los deícticos a partir del análisis del proceso de la enunciación que realizó Émile Benveniste. La Teoría de actos de habla de Austin y Searle también ha encontrado lugar, si bien de una manera *destechnicalizada*, en la práctica docente, así como las normas de interacción del Principio de cooperación de Grice o la Teoría de la relevancia de Sperber y Wilson. Se puede apuntar también a las reglas de los eventos comunicativos ritualizados y las normas sociales a partir de la Teoría de la etnografía de la enunciación, de Gumperz y Hymes.

Podemos encontrar estos ecos en la *Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE), de 2013. Con esta ley se pretendía volver a centralizar el currículo, implantar el bilingüismo y recuperar puntos de la frustrada LOCE, en particular lo que se refiere a elevar el nivel educativo y estimular el esfuerzo a través de mayores exigencias académicas. En cuanto a la materia lingüística, esta ley sigue apostando por las competencias clave que definen, de una forma un tanto difusa, como “el conjunto de conceptos, destrezas y valores que el alumnado pone en marcha al aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa [...] con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos” (MECD, 2021). A partir de esta difusa premisa, se estructura todo un sistema donde la materia Lengua castellana y literatura tiene como objetivo “el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria” (LOMCE), organizada en cuatro bloques de contenidos: la comunicación oral: escuchar y hablar; la comunicación escrita: leer y escribir; el conocimiento de la lengua y la educación literaria. Prestemos atención al Real decreto 1105/2014, donde se establece el currículo básico de las materias. Encontramos que “el bloque Conocimiento de la lengua responde a la necesidad de reflexión sobre los mecanismos lingüísticos que regulan la comunicación, y se aleja de las pretensiones de utilizar los conocimientos lingüísticos como un fin en sí mismos para devolverles su funcionalidad original: servir de base para el uso correcto de la lengua”. Como hemos podido comprobar, la LOMCE llama a tratar la enseñanza de la lengua con una concepción estrictamente instrumental, de manera que se pone todo el énfasis en el funcionamiento y uso de la lengua, sin atender a su estructura o construcción. “El BOE asume sin cortapisas que el único objetivo de que los alumnos conozcan en alguna medida

el sistema que subyace a su propia lengua es el de que sea capaces de expresarse en ella con corrección” (Bosque, 2018a: 142).

Podría decirse, tras el repaso de la norma vigente, que la práctica docente ha oscilado desde un paradigma formal, que atendía a la estructura de la lengua sin atender a su uso, hasta un paradigma funcional, que se centra en expresarse y comprender oralmente y por escrito, sin demasiado énfasis en la estructura lingüística. Sin embargo, esto no ha sido así, aunque las leyes nos hagan mirar hacia esa dirección. El sistema educativo actual parece más un cajón de sastre donde todo cabe y nada encaja.

Y en este punto es necesario volver la mirada hacia el profesorado. El trasvase de las teorías lingüísticas al aula no es posible sin la labor del profesor, que debe contar con esa formación y que debe poder conjugar esos avances con una programación accesible para el alumnado y coherente con la norma que rige su labor. Vemos que no es sencillo conjugar todos estos elementos, pero el dilema va más allá, puesto que los estudios lingüísticos no aportan un sustento teórico lo suficientemente firme como para resolver las dudas que surgen en el aula. Y, yendo más allá, ¿a qué teoría lingüística adherirse?, ¿quizá debe el docente elegir una de ellas?, ¿o acaso realizar una especie de koiné de teorías, como proponía Fernández (1982)? La decisión no es menor, puesto que el planteamiento ideológico va a marcar el rol de la escuela y la enseñanza (Gaiser, 2011): impartir gramática normativa, que enseñe los usos que se consideran correctos en la lengua, o bien tender a una gramática descriptiva, para dominar el sistema estructural de reglas. Podríamos plantear un mestizaje de estos extremos, pero, ¿cómo se lleva a cabo tamaña tarea?, ¿qué base formativa tenemos para emprenderla?

El profesor de lengua puede optar, y a menudo lo hace, por centrarse en lo que le indique la ley vigente, esperanzado en que haya sido redactada por manos expertas y más sabias, además de hacerlo desde la consciencia de la obligación que tiene como funcionario público de atenerse a las directrices que desde el BOE le lleguen. Desgraciadamente, tampoco desde esta posición se encuentra la solución. Esto es debido, en primer lugar, al incesante cambio normativo que va en contra, incluso, de lo que Montesquieu llamó “el espíritu de las leyes”. La falta de una norma sólida, creíble y duradera lleva inevitablemente a que el docente no ponga demasiado esmero en trasladarla al aula. En la actualidad, apenas siete años después de aprobar la última ley, aparece una nueva, la *Ley orgánica por la que se modifica la LOE (LOMLOE)*, aprobada en el Congreso de los diputados el pasado 19 de noviembre de 2020. En el momento en que escribimos estas palabras, aún no contamos con el desarrollo normativo que nos

explique los cambios sobre los contenidos de la materia, pero véase la confusión a la que hacíamos mención, puesto que esta ley viene a modificar la LOE, de 2006, revisando también los cambios que realizó la LOMCE en 2013. Y, sin embargo, estos cambios normativos siguen sin resolver, al menos, dos problemas esenciales para el sistema educativo. El primero es el conflicto abierto entre el derecho a la educación, que protege a la escuela pública, y el derecho a la libertad de enseñanza, que protege a la escuela privada. El segundo es el problema de la comprensividad, por el que se pone en duda la rigidez del sistema hasta que el alumno cumple los 16 años, con escasa variedad de itinerarios.

A estos problemas añadimos nosotros la urgencia de basar la norma en una teoría lingüística para la docencia, que durante tantos años viene siendo reclamada por docentes y estudiosos. Es difícilmente discutible la necesidad de distinguir entre principios teóricos y científicos, y su trasvase en la enseñanza secundaria. Tanto si primamos el análisis formal como la actuación comunicativa, el docente debe contar, y así lo debe reflejar la ley, con un modelo pedagógico aplicable. En esta línea, proponía Camps una didáctica de la lengua cuyo “punto de partida y de llegada tendrá que referirse, por tanto, a las situaciones escolares en que se enseña y se aprende lengua (...) de forma que no se defina simplemente como una amalgama de distintas disciplinas y metodologías de investigación y de forma que no se limite a la simple aplicación de una o algunas de dichas disciplinas” (Camps, 1993: 210). Por su parte, Castellá proponía una gramática para el uso, con inclusión de elementos retóricos y de los siguientes temas: la adecuación del texto al contexto, la coherencia informativa, la cohesión textual, la sintaxis y morfología, el léxico, y la fonética y ortografía (Castellá Lidón, 1994). También se han propuesto unos contenidos de lengua que primen las competencias que se requieren “para tomar conciencia de la lengua como sistema interiorizado, patrimonio personal de cada individuo” (Bosque, 2018a). El mismo autor propone incluir competencias como aprender a observar, aprender a tomar conciencia del sistema gramatical como un entramado de relaciones versátiles y restrictivas, aprender a formular generalizaciones y condiciones, aprender a experimentar, aprender a argumentar y contraargumentar, formular y defender hipótesis, adquirir una actitud crítica ante el análisis gramatical y percibir el lenguaje como un sistema cognoscitivo propio. Por último, Gutiérrez Rodríguez (2018: 233) propone unificar la terminología y los análisis en la enseñanza de la gramática en Secundaria, tomando como referencia el *Glosario de términos*

gramaticales, de la RAE, y añade “la manera de enseñar gramática debe cambiar y dejar de ser un etiquetado de términos y una asignación mecánica de categorías y funciones”.

Como se puede observar, las propuestas anteriores reclaman, desde puntos de vista diversos, un planteamiento teórico general de la lengua que sea posible llevar al aula. Esa gramática docente debería llevar a un currículo que “facilitara la tarea de concreción o acotación de aquello que debe ser impartido en la materia” (España, 2018: 6) y también que facilitase la relación entre los conocimientos, con una relación y coherencia interna claras. Se trata de un cambio profundo, y no solamente epidérmico, que profundice en nuevas categorías de análisis y las haga operativas para la enseñanza.

En el epígrafe siguiente, intentaremos recoger las propuestas de correlación entre la enseñanza de la gramática y las propuestas metodológicas para adquirir las destrezas comunicativas, siguiendo las ideas de los autores que defienden una renovación curricular teórica y práctica.

3. LA RELACIÓN ENTRE GRAMÁTICA Y USO EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EN SECUNDARIA

3.1. El debate sobre el lugar de la gramática en el aprendizaje de la lengua

Escribía Miguel de Unamuno, en 1918, una carta al Director general de Primera Enseñanza donde aplaudía la decisión de este de declararle la guerra al *Epítome* de la RAE. En su argumentación contra dicha obra, preguntaba: “¿Es que por no saber [el niño] que a *había tenido* lo llaman pluscuamperfecto no ha de aprender a usarlo?” (Unamuno, 1991: 59). Rogaba a continuación al destinatario de esta carta que intercediera para suprimir de los ejercicios de oposiciones a docente la prueba de análisis gramatical y la sustituyera por la redacción de un relato o un cuento, puesto que por este medio los candidatos sí demostrarían si dominan correctamente la lengua.

Podíamos haber elegido cualquiera de los múltiples ejemplos de aquellos autores contrarios a la enseñanza de la gramática, si bien todos parecen coincidir en dos aspectos esenciales: en primer lugar, la idea de que no se enseña el idioma por medio del estudio de la gramática; y, en segundo lugar, la necesidad de centrar la docencia de la materia en la mejora de las destrezas comunicativas. Veamos, por ilustrar con otro ejemplo de autoridad, la opinión de Américo Castro, que ruega a profesores y académicos que reparen en que las autoridades de la lengua sobre las que basamos nuestros estudios gramaticales proceden de escritores que fueron grandes estilistas no merced a alguna gramática, sino a causa “de un instinto artístico” (Castro, 1980: 214). En lugar del análisis científico de la gramática, propone el autor centrar la docencia en el desarrollo de la intuición, la práctica, el gusto y la inteligencia que, opina, convertirán a los niños en diestros comunicadores. Añade que “si la gramática fuera esencial para escribir o hablar bien, los gramáticos serían unos grandes estilistas, y los agramáticos escribirían desdichadamente. La realidad nos enseña que generalmente casi ocurre lo contrario”.

Pero no pensemos que estos arrebatos antigramaticales son cosa exclusiva del pasado. Critica burlescamente el académico y novelista Arturo Pérez Reverte (2021) que, “más que a escribir, a leer, a disfrutar de la lectura y comprenderla, lo que a veces se busca es convertir a chicos de 14 y 15 años en analistas estériles de la lengua; transformada, a su vez, en cadáver sobre una mesa de disección”.

El método natural de Freinet también criticaba el modelo por el que aprender una lengua se identificaba con aprender cosas sobre la lengua, pero no las destrezas para

usarla. Freinet proponía, en cambio, la práctica intensiva de la lectura y la escritura en contextos de comunicación vivos, gratos y significativos, como paso previo a la “manifestación natural” (Freinet, 1972: 55) de la curiosidad hacia conocimientos más explícitos sobre la ortografía y la gramática. No obstante, no debemos tildar a este maestro como un radical antigramaticalista (Zayas, Si la gramática fuera inútil, 2013), puesto que sí da valor a la gramática como herramienta indispensable para apropiarse de las destrezas de escritura. Nos acercamos, por tanto, al despliegue del puente de unión entre gramática y destrezas.

En efecto, el reencuentro entre el análisis gramatical y el desarrollo de las destrezas comunicativas no ha parado de aumentar en los últimos años. Los planteamientos radicalmente antigramaticalistas de épocas anteriores siguen perdiendo defensores hasta el punto de que “hay bastante unanimidad en considerar que, para alcanzar un cierto dominio de los usos formales de la lengua todo hablante necesita desarrollar su competencia metalingüística” (Rodríguez Gonzalo, 2012: 89). Así, el discurso que criticaba la gramática a favor de las destrezas se ha desplazado hacia una propuesta de colaboración entre estos dos contenidos, pero centrando los ataques ahora en la metodología y en la formación del profesorado, que no permiten el calado de este casamiento en las aulas de Secundaria.

Podemos comprobar este cambio de paradigma, por ejemplo, en las conferencias de Ignacio Bosque. Este académico parte siempre de la mención al discurso antigramatical para proponer que “deberíamos cambiar la forma de abordar los contenidos gramaticales y hacerlos llegar a los estudiantes” (Bosque, 2018a: 196). Se detiene a desmontar el mito del utilitarismo, por el cual somos “usuarios” de la lengua y olvidamos que, en última instancia, los hablantes somos la lengua misma. Busca la explicación del fracaso de la gramática en Secundaria a través de otros factores, como la obsesión terminológica o el exceso de comentarios lingüísticos. Sentadas estas bases, pasa Bosque (2018b) a proponer las soluciones que, opina, acabarían con el problema: enseñar a los alumnos a observar, relacionar causas y efectos, generalizar, experimentar, argumentar y contraargumentar. Estas enseñanzas serían, según el académico, más útiles que memorizar nomenclaturas y conceptos. Por tanto, apuesta por avivar la curiosidad natural del niño de una manera similar a como se hace en el aula de ciencias: preguntándose sobre el fenómeno natural con un aporte mínimo de terminología teórica. Este desarrollo argumental le lleva, en última instancia, a llamar la atención sobre la importancia de una formación adecuada

para los profesores, que “actualmente adolecen de estas estrategias tanto como sus alumnos”.

En esta misma línea se están pronunciando otros autores, como Buenafuentes de la Mata (2020), que propone que los profesores se esmeren en mostrar que los hechos lingüísticos están continuamente en nuestro día a día, no solo en la clase de lengua. También Montolí (2020) defiende que la competencia gramatical sea el eje transversal de la materia, y que la gramática parta de aquello que nuestros alumnos ya saben para extenderlo a todos los contextos de uso del lenguaje. De esta manera, concluye el autor, estaríamos ante un verdadero aprendizaje significativo. Por último, citemos también la llamada a recordar nuestra obligación de “romper el círculo vicioso en el que nos encerramos” (Valenzuela Miranda, 1990: 287) al seguir manteniendo la idea de que aprender lengua sea solamente aprender la teoría gramatical, descuidando las destrezas comunicativas, las metodologías activas y la formación del profesorado.

Con todo, la investigación de la didáctica de la gramática nos lleva a establecer dos grandes bloques (Rodríguez Gonzalo, 2012): la investigación sobre la realidad de la enseñanza y el aprendizaje gramatical en las aulas, y los trabajos que investigan sobre innovaciones para la enseñanza de la gramática. Buena parte de esta investigación se orienta hacia el conocimiento de la realidad de las aulas, tanto los trabajos referidos al conocimiento que poseen los alumnos de las nociones gramaticales (Camps, 2000), los que estudian la presencia de la gramática en los libros de texto (Martínez Navarro, 2000), y los que se acercan al día a día efectivo en el aula, por medio, por ejemplo, del análisis de los cuadernos de los estudiantes (Ochoa Sierra, 2008).

Las investigaciones que tratan la innovación didáctica apuntan hacia la consecución de la gramática pedagógica como un concepto aglutinador frente a la gramática científica. Estos estudios se mueven en dos direcciones. En primer lugar, encontramos trabajos que estudian cuál es la reflexión sobre la lengua necesaria para la composición de textos, tanto orales como escritos. Pongamos como ejemplo a Cassany, que criticaba que “los típicos ejercicios de expresión oral o escrita en los que el estudiante practica unas estructuras gramaticales, y el profesor corrige los errores no son demasiados efectivos” (Cassany, 1988: 84). Apunta, en cambio, a la necesidad de trabajar los conceptos gramaticales que ayuden a comprender y expresar con la lengua. Por otra parte, están aquellos estudios que se preguntan sobre la manera en que la reflexión gramatical mejora el desarrollo de la conciencia metalingüística. Este tipo de estudio, claramente en auge, parece no haber hecho más que empezar el despliegue de sus posibilidades. Debemos destacar como

ejemplo la propuesta de secuencias didácticas de gramática, formulada por Camps (2003) y Camps y Zayas (2006), que han dado lugar a tantos estudios y que analizaremos en profundidad más adelante.

3.2. El sentido de la gramática y las destrezas en los contenidos de Secundaria

Con el ánimo de no caer en la frivolidad de alzar nuevos castillos pedagógicos inviables más allá del papel (Castro, 1980), quizá sea un buen momento para aclarar cuáles son los contenidos a los que nos obliga la norma vigente (Junta de Andalucía, CED, 2021). Esta enumeración nos servirá para fijar bien los pies al suelo de la realidad.

En Andalucía, la Educación Secundaria Obligatoria contempla la obligación de trabajar en cada curso cuatro bloques de contenidos: Comunicación oral, Comunicación escrita, Conocimiento de la lengua y Educación literaria (Junta de Andalucía, CED, 2021). Desgranamos a continuación el detalle de cada uno de dichos grupos.

El primero de estos bloques está dedicado a la “Comunicación oral: escuchar y hablar”, y persigue que el alumno adquiera las 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. Asimismo, se busca que el alumno aprenda a respetar y valorar la riqueza del habla andaluza. Los contenidos de 1º ESO tratan, en primer lugar, la comprensión oral: el lenguaje como sistema de interacción humana, la comprensión de textos orales en relación con el ámbito de uso la finalidad que persiguen, y la valoración del sentido global de las interacciones orales. En cuanto a la expresión oral, se tratan las estrategias necesarias para la producción de textos orales, así como para hablar en público, mediante la participación en debates, coloquios y conversaciones espontáneas. En los cursos siguientes, se añade el estudio de las funciones del lenguaje y se profundiza en el tema, la estructura y la intención comunicativa del hablante, con especial interés en el lenguaje de los medios de comunicación y en la práctica del debate.

El segundo bloque es “Comunicación escrita: leer y escribir”, donde se persigue que el alumno 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. La lectura, de cualquier tipo, se presenta como una práctica del aula que debe proyectarse a todas las esferas de la vida: leer para obtener información, leer para aprender la propia lengua y leer por placer. 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. Los contenidos relacionados con la comprensión escrita parten en 1º ESO con la actitud crítica hacia la lectura de textos que supongan discriminación, así como el conocimiento de técnicas de comprensión lectora de textos del ámbito personal, académico, social, literario y periodístico. Se persigue acostumbrar al alumno a hacer uso de la biblioteca y las tecnologías de la información y la comunicación. En cuanto a la expresión escrita, se recogen las estrategias para producir textos entendiendo la escritura como un proceso y trata la misma tipología textual que en el bloque de comprensión, con el ánimo de que el alumno se interese por la escritura como fuente de información y aprendizaje. En los cursos siguientes, añade el lenguaje periodístico y aquel propio del ámbito laboral.

El bloque tercero se llama “Conocimiento de la lengua”. La norma lo incluye porque cree que una persona competente en el uso de la lengua es una persona que hace un uso reflexivo de esta. La finalidad de este bloque es dotar al alumno de herramientas para reflexionar sobre los mecanismos lingüísticos que regulan la comunicación. Esta reflexión, se dice, 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. Volveremos más adelante sobre estas apreciaciones. Se dividen los contenidos en cuatro bloques. El primero está dedicado a “la palabra”, donde se trata el reconocimiento, uso y explicación de las categorías gramaticales, de los elementos constitutivos de la palabra, así como de los procedimientos de formación, los componentes del significado y las relaciones semánticas, el conocimiento y uso de las normas ortográficas y gramaticales, y los cambios de significado de las palabras. El segundo bloque trata de las relaciones gramaticales y del reconocimiento, identificación y explicación de los sintagmas, de los elementos constitutivos de la oración, de la tipología oracional y el análisis sintáctico de oraciones simples y compuestas. El bloque dedicado al discurso es el tercero, donde se estudian los marcadores del discurso, la modalización, la coherencia, la adecuación, la cohesión textual y los rasgos que permiten diferenciar los géneros textuales. Por último, un bloque dedicado a la variedad de la lengua trata la diversidad lingüística de España y, especialmente, la modalidad lingüística andaluza.

El último de los bloques temáticos que se estudia en esta asignatura es el bloque de Educación literaria, que tiene como objetivo hacer de los alumnos lectores capaces de disfrutar con los libros, encontrando en ellos una forma de conocimiento del mundo y de su propia persona, comprometiéndolos en un proceso de formación lectora que continúe a lo largo de toda la vida, y alternando la lectura de obras literarias cercanas a sus gustos personales y a su madurez cognitiva con la de textos literarios y obras completas más representativas de nuestra literatura, con especial atención al patrimonio cultural de Andalucía. Este bloque, indica finalmente la norma, debe contribuir al desarrollo de habilidades y destrezas literarias e incorporarlas a otros ámbitos de la expresión artística. Los contenidos se centran en el desarrollo del “Plan lector” que acerque al alumno a la lectura de textos poéticos, textos en prosa (relatos breves, mitos, leyendas, novelas completas) y obras teatrales. Por último, atiende este bloque a la creación de textos con intención literaria a partir de las obras y fragmentos leídos en clase. En los cursos 3º y 4º ESO se incluirá la lectura de obras de la literatura española de la Edad Media al Siglo de Oro y del siglo XVIII a nuestros días, respectivamente.

Bosque (2018a) veía un “patente desequilibrio” entre, por un lado, la facilidad con la que se formulan los listados de objetivos y contenidos que se consideran deseables en los documentos oficiales y, por otro, la enorme dificultad que existe para lograr que los estudiantes los alcancen o los profesores los transmitan en el trabajo diario en las aulas. Lo más destacado, no obstante, es la separación en bloques inconexos mediante cuyo estudio teórico e independiente no se alcanzará el objetivo de convertir a nuestro alumnado en comunicadores competentes. Cuando Cassany (1988) trataba sobre el papel de la instrucción gramatical en las clases de lengua, ya distinguía entre el dominio de los usos de una lengua y el dominio de la gramática de una lengua. Según este autor, quien domina los usos tiene ciertos conocimientos de gramática y otros que no aporta la gramática; sin embargo, quien solo sabe gramática conoce apenas una parte reducida de los usos. Así, aunque defiende la instrucción gramatical para aportar el bagaje teórico y ayudar en la revisión y corrección de textos, propone evitar que la enseñanza de la gramática ocupe un lugar central en los programas, puesto que podría limitar la presencia del uso y obstruir un proceso de adquisición natural de la lengua.

Parece que nuestra norma legal sigue estos consejos apartando a la gramática a un bloque desconectado de las destrezas comunicativas. Así, hemos comprobado con la relación de contenidos que la ley articula un conocimiento estrictamente instrumental de la lengua, es decir, la lengua es presentada como un instrumento que el usuario debe

dominar. El conocimiento de este instrumento es la exposición y memorización de las diferentes clasificaciones, desde los tipos de morfemas, de palabras, de oraciones. Se está dejando de lado el descubrimiento y la experimentación con la lengua (Bosque, 2018a). Así, aunque el único objetivo de la instrumentalización de la lengua es la capacidad de expresarse correctamente (no escapamos de la gramática tradicional), se ha puesto a menudo en duda que la lista de contenidos que esta última ley aporta, o el que aportaban las anteriores, consiga tal objetivo en nuestro alumnado.

En la misma línea, Montolí (2020) critica la propia selección de contenidos gramaticales y las llamadas “estructuras habituales”, es decir, aquellas bases gramaticales que se han venido adoptando como necesarias para un estudiante de Secundaria: por ejemplo, parece que la tipología oracional es un contenido que debe estar presente en todos los cursos escolares, mientras que un trabajo mucho más directamente relacionado con el uso como es la práctica de los tipos de complementos que rigen algunos verbos se trata solamente de pasada para poder descubrir y etiquetar el complemento de régimen verbal.

En cuanto a la presencia de las destrezas comunicativas en Secundaria, la norma se limita a explicitar contenidos que más parecen un “brindis al sol” (Bosque, 2018b), donde cada una de las cuatro destrezas aparece de forma inconexa entre ellas y con respecto a la gramática. Las dos destrezas de expresión y comprensión escrita, escribir y leer, están más desarrolladas que las dos destrezas de expresión y comprensión oral, hablar y escuchar. No obstante, dicho desarrollo se limita a explicitar los temas y géneros que se deben practicar en la escritura, y los géneros y movimientos artísticos de los fragmentos literarios que deben leer. En la práctica (Mantecón Ramírez, 1998), se observa que las clases se organizan con una gran carga horaria dedicada a escuchar al profesor y escribir, algo del tiempo trabajando la lectura y prácticamente nada dedicado a hablar. En efecto, como dicen Camps y Zayas (2006: 7), “la clase consiste generalmente en la transmisión de conocimientos mediante la observación colectiva de un ejemplo prototípico, la explicación y definición por parte del profesor de los conceptos implicados y los ejercicios de aplicación y comprobación del conocimiento. También se reserva un espacio para la lectura de textos, más o menos mutilados, para los ejercicios de vocabulario e incluso para propuestas de redacción de textos”.

Esta situación de desequilibrio y polarización de los bloques de contenidos ha sido denunciada en varias ocasiones. Por ejemplo, basándose en el equilibrio entre actividades lingüísticas de control y de análisis, Bialystok (1994) apunta la necesaria

complementariedad de las dos en la enseñanza de las lenguas. Carece de sentido, según la autora, una propuesta de enseñanza que se oriente solo al control funcional de la lengua sin tener en cuenta la función analítica que interviene en el uso y, a la inversa, también carece de sentido promover únicamente actividades analíticas, de reflexión gramatical de la lengua, que no surjan de los usos discursivos en los que el control referencial tiene un peso importante (Guasch, 1995). Camps y Zayas (2006) insistirán en esta coincidencia de contenidos mediante la propuesta de una revisión de la enseñanza de la gramática que atienda a la relación del conocimiento gramatical con los usos de la lengua.

3.3. El puente bidireccional entre la gramática y el uso de la lengua

Sin entrar en las propuestas de algunos teóricos que abogan por derogar los planes de estudio actuales, por ser algo ajeno a nuestras posibilidades, lo que sí podemos hacer los docentes de Educación Secundaria es crear un nexo entre gramática y destrezas comunicativas.

Preguntaba Compte (2020) sobre la posibilidad de mejorar la competencia escrita mediante el levantamiento de un puente entre gramática y escritura. Le respondía el doctor Joaquim Dolz (en Compte, 2020: 15) que “la metáfora del puente” que une la gramática y la escritura le parecía acertada, pero que, para ello, era importante diseñar la ingeniería didáctica necesaria para facilitar el pasaje de uno a otro extremo.

Siguiendo esta idea, defendemos que es posible un puente, siempre bidireccional, que dé sentido y utilidad a los contenidos para que el alumno aprenda lengua. No ignoramos que esto supone un cambio de forma y fondo, porque necesitamos ajustar los contenidos a la práctica comunicativa, y plantear una práctica que vertebre el aprendizaje consciente de los contenidos gramaticales. Al diseño de tareas y prácticas que sustenten este puente de dos sentidos vamos a dedicar los siguientes epígrafes.

4. APRENDER GRAMÁTICA A PARTIR DE LAS DESTREZAS COMUNICATIVAS

La obra que más impacto y trascendencia está teniendo en la literatura científica de la didáctica de la gramática es, sin duda, *Secuencias didácticas para aprender gramática* (2006), coordinada por Anna Camps y Felipe Zayas. Su promoción de un aprendizaje de la gramática atento tanto a la relación del conocimiento de las formas lingüísticas con los usos de la lengua, como a la sistematización de los contenidos gramaticales, sigue siendo copiado y adaptado a todos los contenidos didácticos. Se parte de la hipótesis de que los mecanismos de la lengua pueden ser de interés para el hablante, sin por ello convertirlo en un lingüista; al contrario, se enseña a los estudiantes a ser investigadores críticos (cuestionadores constantes) de la lengua que usan y que les rodea. Este será un proceso mediante el cual los alumnos precisan los conocimientos gramaticales involucrados en las destrezas comunicativas que usan de forma permanente. Ya no se trata, por tanto, de categorizar o etiquetar los contenidos gramaticales, ni de analizar mediante tablas o esquemas arbóreos, sino que se busca la coherencia de la actividad gramatical con el objetivo significativo del uso preciso de la lengua. Según los autores, este tipo de secuencia didáctica que promueve la observación, análisis, manipulación, explicación, propuesta de hipótesis... aúna el desarrollo de las destrezas comunicativas y la sistematización de los conocimientos gramaticales.

El camino que se recorre con el alumno parte siempre del uso intuitivo del lenguaje, sobre el que se detectan dudas o problemas que el alumno debe responder mediante técnicas de investigación. Aunque Camps y Zayas, así como sus seguidores, no se detienen en esto, resulta imprescindible aportar al alumno una base teórica que trate las categorías gramaticales básicas y los tecnicismos mínimos para el trabajo investigador que se les está proponiendo, o incluso para el planteamiento mismo de las cuestiones motivadoras que van a investigar. Es cierto que esta formación teórica será poca cuanto mejor se secuencien los contenidos, pero no se entiende por qué los autores ocultan el hecho de que las secuencias didácticas no evitan el estudio “tradicional” previo o complementario a este tipo de organización docente que, sin duda, se revela muy adecuado para la adquisición asentada y significativa de los contenidos que se trabajan.

La fase de análisis, posterior al cuestionamiento del uso intuitivo, se centra en tareas de investigación, comparación y reflexión grupal, con su necesaria ejercitación, exposición, redacción de trabajos o informes, y crítica a las conclusiones a las que hayan

llegado. Así, se consigue, según los autores, la interiorización de los contenidos gramaticales y al fin último del uso consciente.

Si nos fijamos en los contenidos, vemos que tanto Camps y Zayas, como todos los investigadores que posteriormente han tomado este tipo de secuencias didácticas (suelen usar la abreviatura “SDG”), abordan contenidos gramaticales presentes en la formación lingüística de Secundaria, si bien ninguno hace una propuesta global. Otras voces, como Bosque (2018b), defienden que no hay que tomar conciencia explícita de todos los elementos gramaticales, sino de los principios a los que el alumno no llega por medio de la intuición y, dentro de ellos, solo los que sirven para mejorar las destrezas comunicativas. No tiene en cuenta el académico la obligatoriedad de los profesores de Secundaria de ceñirnos a los contenidos que expresa la norma, que además se toman como base para las pruebas externas (la PEvAU es el ejemplo más evidente y con mayor repercusión) que debe enfrentar el alumno al final de la Secundaria y de cuya preparación nos sentimos muy responsables (Sánchez Lancis, 2018).

Así que, a la espera de que una futura gramática pedagógica avance en esa cuestión, vamos a recoger aquí las tareas, a nuestro entender, más interesantes que han publicado los investigadores para trabajar los contenidos gramaticales que nos marca la norma a través de las destrezas comunicativas. Nos remitimos, por tanto, a la Orden en vigor que tratábamos en el epígrafe 4.1 y, en concreto, a los contenidos del bloque “Conocimiento de la lengua” de los diferentes cursos de ESO y que dividía los contenidos en los siguientes apartados:

- a) La palabra
- b) Las relaciones gramaticales
- c) El discurso
- d) Las variedades de la lengua

De cada uno de estos apartados, vamos a ofrecer tareas y secuencias publicadas como ejemplos de un trabajo que aúne la reflexión y explicitación gramatical con la mejora en la adquisición de las destrezas comunicativas. No se pretende ser exhaustivo, sino mostrar ejemplos de tareas que conjuguen la reflexión gramatical y el uso de las destrezas comunicativas en cada uno de los contenidos que nos exige la ley.

4.1. La palabra

a) *Reconocimiento, uso y explicación de las categorías gramaticales: sustantivo, adjetivo, determinante, pronombre, verbo, adverbio, preposición, conjunción e interjección.*

Para la consecución de este contenido, Bosque y Gallego (2016: 18) proponen un tipo de ejercicio de elección de análisis, mediante el cual el alumno debe elegir uno de los análisis propuestos justificando la opción elegida y criticando las rechazadas. Por ejemplo, se propone la consideración de la tipología de la palabra *abajo* en la expresión *río abajo* como un adverbio, una preposición pospuesta o que ninguna de las dos sea correcta. Este tipo de ejercicio trabaja la argumentación oral y tiene el mérito de ser muy versátil, porque puede ser útil para tareas de introducción al contenido, para detectar los conocimientos interiorizados que citábamos antes, como para las tareas de repaso finales, para asentar los contenidos trabajados.

Por otra parte, Martín Rodríguez *et alii* (2004: 5) proponen una tarea a través de la comprensión lectora. Se trata de rellenar el hueco con la palabra que falta en un poema y reconocer el tipo de palabra. Se establece una relación entre lectura y escritura, y también se da pie a observar que en determinado lugar solo un tipo de palabra en concreto encajaría perfectamente. Los autores nos ofrecen el ejemplo: “Cuando esté con las raíces, / llámame tú con tu (voz). / Me parecerá que entra / temblando la luz del sol”. A partir de esta tarea, podemos razonar con los alumnos por qué solo el sustantivo puede encajar en ese hueco y qué características presenta que permiten tal hecho.

b) *Reconocimiento, uso y explicación de los elementos constitutivos de la palabra: lexema, morfemas flexivos y derivativos. Familia léxica. Procedimientos para formar palabras: composición, derivación, parasíntesis, siglas y acrónimos.*

Buenafuentes de la Mata (2020) nos propone el trabajo con pares mínimos, que se presta a la reflexión en grupos y a la argumentación oral. Este tipo de tarea es muy versátil, pero la autora destaca su utilidad para la investigación sobre la estructura interna de las palabras y sus propiedades flexivas y genésicas. Por ejemplo, para trabajar la formación de palabras, nos aporta este par, “Su rasgo más destacable es la flaqueza / flacura”, donde podemos tratar la rivalidad afijal como uno de los aspectos de la morfología léxica, o bien el par “El ojo de / del buey es grande” para tratar los fenómenos de lexicalización. El

trabajo con pares mínimos y pares mínimos dobles también está desarrollado en Bosque y Gallego (2016: 16-17).

Por otra parte, Gianni Rodari (1973: 47) propone un juego en el que están involucradas todas las destrezas comunicativas llamado “El prefijo arbitrario”. Se trata de deformar las palabras, juego mediante el cual los alumnos exploran las posibilidades que presenta el léxico, aunque el autor expone otros beneficios altamente recomendables como que ayuda a “dominarlas [las palabras], forzándolas a declinaciones inéditas, estimula su libertad de hablantes, con derecho a sus hablas personales [...], incentiva en ellos el anticonformismo”. Así, propone convertir una navaja en un objeto pacifista como una “desnavaja”, o usar la “bispluma”, que escribe doble.

c) Comprensión e interpretación de los componentes del significado de las palabras: denotación y connotación. Conocimiento reflexivo de las relaciones semánticas que se establecen entre las palabras: sinónimos, antónimos, campos semánticos, campos asociativos, monosemia, polisemia, homonimia, paronimia.

Felipe Zayas (2006) nos propone que hagamos reflexionar a nuestros alumnos sobre los entornos definitorios de algunos verbos. Inserta esta actividad dentro de una tarea mayor centrada en el uso de los complementos verbales, lo cual nos da una idea de la posibilidad de introducir este trabajo al hilo de los más diversos contenidos. En este caso concreto, se trata de una actividad de búsqueda y reflexión sobre las definiciones de verbos en un diccionario que trate los entornos definitorios de las palabras. Con esa información, deben consensuar y tratar de explicar el comportamiento sintáctico de los verbos cuyas definiciones se han leído y exponerlo ante el grupo. Nos aporta el ejemplo del verbo *tratar*: tratar un tema, tratar a una persona, tratar de obtener un resultado, tratar con todo el mundo, tratar de un asunto, tratar una enfermedad...

d) Conocimiento, uso y valoración de las normas ortográficas y gramaticales, reconociendo su valor social y la necesidad de ceñirse a ellas para conseguir una comunicación eficaz, tanto en soporte papel como digital.

Un ejemplo de aproximación a este contenido es el de Luisa Juanatey (1998: 81), que propone una tarea grupal sobre el lenguaje publicitario, que utiliza todos los recursos lingüísticos para adornar los discursos con el fin de persuadir al destinatario. El arte de convencer, según la autora, supone usar de forma exquisita la gramática, incluso para corromperla con una finalidad expresiva. Así, estamos ante un trabajo de comprensión

oral y escrita, así como de análisis y toma de decisiones sobre el hecho gramatical de los mensajes publicitarios.

e) Manejo de diccionarios y otras fuentes de consulta en papel y formato digital sobre el uso de la lengua.

En cuanto a este contenido, Bosque y Gallego (2016: 9) reclaman que los profesores de Secundaria planifiquemos un espacio en nuestras sesiones para que los alumnos definan palabras y que comparen luego, con la ayuda del profesor, sus propias definiciones con las que proporcionan los diccionarios. Se trata, por tanto, de un ejercicio de reflexión, expresión escrita y debate final buscando los matices semánticos y la expresividad de las definiciones.

f) Observación, reflexión y explicación de los cambios que afectan al significado de las palabras: causas y mecanismos. Metáfora, metonimia, palabras tabú y eufemismos.

Un trabajo previo a entrar en la materia propiamente enunciada en este contenido nos lo ofrece Gianni Rodari (1973: 51) en su capítulo “El error creativo”. Nos anima el autor a utilizar las erratas y gazapos de nuestros alumnos con una finalidad creativa, puesto que “en todo error, se encuentra la posibilidad de una historia”. Así, se puede aprovechar el “fucsil” para disparar balas de color rosa o la expresión “es tilo de vida” como propuesta para una sugerente historia narrada o escrita.

Zimmermann (2019) propone un trabajo de expresión oral grupal para reflexionar sobre los casos donde los significados de las palabras no se desprenden directamente de la suma de los morfemas porque en su formación intervienen usos históricos, como el caso de *sal* y *salario*, o metafóricos de las raíces, como el caso de *alumbrar* y *lumbrera*.

4.2. Las relaciones gramaticales

a) Reconocimiento, identificación y explicación de los distintos tipos de sintagmas y su estructura: grupo nominal, adjetival, preposicional, verbal y adverbial y de las relaciones que se establecen entre los elementos que los conforman en el marco de la oración simple.

El estudio de las relaciones gramaticales parece ser una de las tareas que los alumnos perciben como más pesantes. Martín Rodríguez (2004: 124) propone trabajar utilizar la comprensión lectora para trabajar las posibilidades de permutación sintáctica o la

dependencia sintáctica de diferentes tipos de palabras a partir de la lectura de poemas. Pone como ejemplo un poema de Andrés Sánchez Robayna que da sin puntuación y así consigue que los alumnos perciban las muchas posibilidades sintácticas a la hora de ordenar.

Por otra parte, en cuanto a la estructura de los sintagmas, Bosque y Gallego (2016: 75) proponen ejercicios de análisis directo a partir de secuencias breves. Se trata, como los autores defienden, de un ejercicio opuesto radicalmente a aquellos de simple etiquetado o identificación. Tomemos el ejemplo que aportan: observar la secuencia *muy lentamente* no solo como un sintagma adverbial en el que el adverbio *muy* matiza al también adverbio *lentamente*, sino yendo más allá mediante el análisis del valor del sufijo *-mente*, visto que no puede ser explicado como *‘muy de manera lenta’ sino como ‘de manera muy lenta’.

b) Reconocimiento, uso y explicación de los elementos constitutivos de la oración simple. Sujeto y predicado.

Zaragoza Sesmero (1987) plantea una actividad de creación poética para trabajar este contenido. Se trata de que el alumno dé un paso hacia la escritura poética, por medio de la reflexión de los elementos de la oración. Plantea a los alumnos seis preguntas: ¿quién?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿qué?, y ¿con quién? Con cada respuesta se construirá un verso. El autor propone el ejemplo: “Una lágrima / en el cielo / lentamente / volaba / con tu nombre / al atardecer”. Esta estructura permitiría explicar la relación existente entre el adverbio y la función circunstancial, delimitar los tipos de complementos circunstanciales, tratar el valor de las preposiciones y conjunciones como enlaces e incluso ver las permutaciones con respecto al núcleo verbal.

c) Frase y oración. Oraciones impersonales, oraciones activas y pasivas. Transformación de oración activa a pasiva y viceversa. La pasiva refleja.

La profesora Marta Milian (2006: 202) toma como referente el método científico para proponer un proyecto formado por un conjunto de actividades para descubrir la organización de los elementos constitutivos de la oración en torno al verbo. La secuencia parte de una primera actividad que consiste en la segmentación de las oraciones de un texto literario con fragmentos de diálogo. A partir de esta discusión inicial, se reflexiona sobre el concepto de oración y sobre los componentes a partir del eje verbal. Las actividades, según la autora, instan a la observación de los enunciados y a su

manipulación. Toda la secuencia culminará con la redacción de un informe final sobre los resultados del proceso.

Por su parte, Bosque y Gallego (2016: 76) proponen ejercicios de síntesis inversa, esto es, construir oraciones o sintagmas a partir de condiciones dadas por el profesor. Uno de los ejemplos que aportan trata el asunto de las pasivas: sería la construcción de una pasiva refleja en la que la función de sujeto paciente sea ejercida por un relativo, como en la secuencia “los libros que más se leen hoy”. Proponen que el profesor vaya pasando por los sitios de los alumnos conforme estos terminen y examine si la oración cumple las condiciones, sin más explicación por el momento. Cuando todos la tengan, se tratarán en gran grupo los errores más comunes.

d) Diferenciación de los tipos de predicado según su estructura. Oración copulativa y oración predicativa.

Bosque y Gallego (2016: 77) defienden que los ejercicios de análisis de secuencias agramaticales son una manera adecuada de desarrollar estos contenidos con nuestro alumnado, basándose en la reacción natural de cualquier hablante, aunque no sea profesional de la lengua, ante una expresión agramatical. El alumno, dicen, añadirá lo que falta o quitará lo que sobra para convertir la oración en perfectamente gramatical. Sin embargo, proponen no dejar ahí el análisis, sino enlazar esta reacción natural con la argumentación oral de manera que el alumno deba enunciar la regla que se ha transgredido. Esto puede ser útil para muchos contenidos gramaticales, incluido el que nos ocupa en este momento sobre diferenciar entre la copulación y la predicación oracional.

e) Reconocimiento, identificación y explicación de los complementos verbales.

Los profesores Anna Camps y Xavier Fontich (2006) proponen la construcción del conocimiento gramatical de los alumnos de Secundaria a través de la investigación y el razonamiento. Así, presentan una SDG donde los alumnos deben investigar sobre el uso del pronombre *hi* en el habla oral espontánea en catalán. Este mismo diseño, que a continuación explicamos, puede servir igualmente para la investigación de los complementos verbales, de manera que el alumno elabore mediante la exploración una reflexión de forma compartida, explore los conceptos gramaticales y dirija la atención al análisis del razonamiento metalingüístico. Se organiza la tarea en tres fases: en la primera, se plantea el problema; en la segunda, se establece el corpus, se recogen datos y se

analizan llegando a conclusiones en común; en la tercera, se elabora un informe que se expone ante el grupo como síntesis final en la que se integran los conocimientos elaborados.

4.3. El discurso

a) El lenguaje como sistema de comunicación e interacción humana.

Nada sea, quizá, más útil para entender el lenguaje como un sistema humano de interacción que la práctica del debate. Lopes Piris (2020) es uno de tantos autores que reclaman un diseño coherente y profundo de la práctica del debate en el aula, participando de situaciones concretas donde se cultive el debate de opiniones divergentes, del respeto al otro y de los ideales democráticos. Mediante este ejercicio tan útil para tantos contenidos, también se está trabajando la comunicación humana y sus interacciones, mediante la toma de la palabra en la esfera pública para presentar, justificar, sostener, rechazar y evaluar las posiciones en situaciones de disputa argumentativa. Como defiende Azevedo (2019: 175), la argumentación tiene una condición humana (actividad cognitiva y social), una acción del lenguaje y una expresión discursiva.

b) El texto como unidad básica de comunicación. Características lingüísticas del texto.

Tormo (2020) se centra en las características de los textos argumentativos y del género discursivo de la reseña mediante una secuencia didáctica titulada “¿Eres lo que escribes?”. Para ella, dividió a los alumnos en tres grupos y les propuso un proyecto final consistente en la escritura cooperativa de una reseña crítica de un cortometraje sobre la obsesión por las nuevas tecnologías. Para llegar a dicho objetivo, los alumnos debieron analizar las características lingüísticas propias del género de la reseña de una forma práctica y con la motivación de que esos datos teóricos iban a ser inmediatamente puestos en práctica, esto es, van a tener una utilidad directa.

La secuencia didáctica de Leal y Zayas (2015) trabaja las características lingüísticas de los refranes, proponiendo el análisis del significado, la reescritura creativa y su análisis gramatical.

c) Reconocimiento, uso, identificación y explicación de los marcadores más significativos de cada una de las formas del discurso, así como los principales mecanismos de

referencia interna, tanto gramaticales (sustitución por pronombre) como léxicos (sustitución mediante sinónimos).

Moro (2019: 17) trata el estudio de los mecanismos gramaticales propios del discurso literario. Entre ellos, se detiene por ejemplo en el encadenamiento de adjetivaciones que eslabonan la construcción de los referentes de la narración. Propone un tipo de análisis donde se detenga el alumno a observar los adjetivos con que se describe, por ejemplo, la ferocidad de un personaje (implacable, diestro, hábil, fiero) y cómo esta selección de adjetivos conforma al personaje mismo y, en última instancia, cohesiona el texto.

Otros muchos autores han tratado este contenido mediante la propuesta de SDG, como es el caso de Jimeno (2006: 46), que aporta ejercicios específicos para recuperar el referente “o cómo ir más allá de los ejercicios de sinónimos” en la expresión escrita, mediante la práctica de la repetición literal, los pseudo sinónimos, la repetición parcial del sintagma, la repetición con término neutro, la nominalización, el uso de hipónimos e hiperónimos, etc.; o la propuesta de Ribas (2006), que diseña una secuencia didáctica sobre los conectores en los textos argumentativos introduciendo la comprensión escrita, el análisis grupal, la exposición oral...

d) Reconocimiento, uso y explicación de los diferentes recursos de modalización en función de la persona que habla o escribe. La expresión de la objetividad y la subjetividad a través de las modalidades oracionales y las referencias internas al emisor y al receptor de los textos.

Cassany, Luna y Sanz (1994: 459) proponen llevar la diversidad al aula mediante múltiples tareas, tan reales como sea posible, para transmitir la variedad de modelos de lengua que el alumno debe tener a su disposición. Así, sugieren la selección de textos que el alumno crea que pertenecen a registros lingüísticos diferentes, las prácticas orales donde el alumno deba escoger entre diferentes usos dialectales, una tarea de expresión escrita donde el alumno deba cambiar alguno de los factores de la situación que determina el texto, etc.

e) Explicación progresiva de la coherencia del discurso teniendo en cuenta las relaciones gramaticales y léxicas que se establecen en el interior del texto y su relación con el contexto.

Martín Rodríguez (2004: 123) ha ideado una tarea para trabajar la coherencia discursiva por medio de la comprensión lectora y la expresión oral. Los alumnos tendrán

a mano los diferentes versos de una poesía, y deberán ser capaces de darle forma. Para ello, tendrán que atender al sentido de las palabras, pero también a las relaciones gramaticales y léxicas que se traban entre ellas.

Por su parte, Bosque y Gallego (2016: 79) proponen ejercicios de análisis de secuencias ambiguas del tipo “las ganas de hablar de Juan”, donde *Juan* puede ser el poseedor de las ganas o bien el tema de la conversación. Como dicen los autores, se trata de aprender a “leer semánticamente”.

4.4. Las variedades de la lengua

a) Conocimiento de los orígenes históricos de la realidad plurilingüe de España y valoración como fuente de enriquecimiento personal y como muestra de la riqueza de nuestro patrimonio histórico y cultural.

Martí Climent y García Vidal (2021) ponen como referente el uso del vídeo para la enseñanza de las variedades de la lengua en el aula de Secundaria. Se trata de que los alumnos diseñen, creen y expongan un producto original de contenido audiovisual que recoja los rasgos de la diversidad lingüística española, mezclando secuencias de registros sonoros que encuentren en la red y presentaciones dinámicas con los principios teóricos del contenido. Las autoras fundamentan la oportunidad de su propuesta en múltiples referentes bibliográficos y registros de buenas prácticas en el aula.

b) La modalidad lingüística andaluza.

Aunque muchos autores, siguiendo las directrices de nuestro Estatuto de Autonomía, reclaman que los alumnos se acerquen a cualquier contenido científico, al saber, a la cultura, a la ciencia, partiendo de su modalidad de habla y dotándola de significación y prestigio a los ojos de nuestra comunidad y del conjunto del país, son pocos, sin embargo, los que aportan ideas concretas y realizables para tal consecución.

Trigo Cutiño (1993) proponía partir de la cultura andaluza para desarrollar cualquier contenido cultural, pero no concreta esa propuesta en ninguna unidad didáctica. Asimismo, la Junta de Andalucía ordenó la confección de los Talleres de cultura andaluza, y dedicó su taller número 15 a las hablas andaluzas. Sin embargo, el resultado fueron una serie de carpetas cuyo contenido no pasaba de una antología de textos que, si bien no carecían de ambición, no tenían una fácil traslación al aula. Y ninguno se ha encontrado

que vaya más allá del plano fónico, del que se salta directamente a los contenidos literarios haciendo gala de autores universales de la talla de Lorca o Machado.

Me atrevo a reclamar aquí, por compensar esta carencia, la utilidad del teatro en el aula como instrumento que da vida a la lengua y la prestigia ante nuestros alumnos, sean actores o auditorio.

5. ADQUIRIR LAS DESTREZAS COMUNICATIVAS A PARTIR DE LA GRAMÁTICA

Al contrario que el apartado anterior, este asunto ha sido muy poco tratado en la escritura científica. Para ilustrar esta diferencia, debemos recurrir a las acertadas palabras de Ángela Di Tullio (2005: 14):

La enseñanza de la gramática constituye solo una parte de la formación lingüística del estudiante. ¿Quién puede dudar de que el objetivo prioritario de la enseñanza de la lengua es que el estudiante se exprese, oralmente y por escrito, con fluidez, que comprenda textos y que sostenga sus argumentos coherente y, en lo posible, eficazmente? Lo que resta probar, sin embargo, es que estas habilidades se adquieren solo “haciendo” o si, alcanzado un determinado nivel de desarrollo cognitivo, la reflexión metódica sobre el funcionamiento de la lengua no acelera y profundiza tal adquisición.

Así, frente a la mucha bibliografía sobre cómo aprender gramática a través de las destrezas (como si el objetivo último fuera aprender gramática), la intención de este apartado es defender la idea de que la reflexión consciente sobre el funcionamiento de la gramática durante la práctica de las destrezas comunicativas, lejos de resultar inútil, ayuda a mejorar y perfeccionar el uso de estas.

Sin embargo, observemos el trato que se concede a la gramática en aquellas obras que buscan enseñar el oficio de escritor. Cassany (1995: 15) se expresaba en estos términos: “No encontrarás [en este libro] nada de gramática ni de ortografía. Mi *cocina* solo utiliza productos comestibles”. Tras esta declaración de intenciones, dedica espacio también a criticar que en la escuela se nos dé a entender que lo más importante, y quizá lo único digno de ser tenido en cuenta, es la gramática, frente a otras enseñanzas, como la claridad de ideas, estructura, tono, registro. Pese a todo, defiende el autor (Cassany, 1993) que para escribir hay que leer por placer, y que la gramática sirve, fundamentalmente, para la fase de corrección del texto escrito.

Otros autores que podemos poner de ejemplo son Imízcoz (1999: 187), que explica los fundamentos gramaticales del estilo directo para mejorar la técnica de redacción, o *El País* (2002), que recoge un capítulo con los principales problemas gramaticales que enfrenta el periodista. Mención especial merece García Montero (1999), que es capaz de introducir al “niño inquieto” en los principales conceptos de semántica, sin necesidad de entrar en tecnicismos sino mediante un método de aproximación vivencial.

En el otro extremo encontramos a Sierra i Fabra (2006: 231), que habla del “apero con todas las herramientas”, donde mezcla el ritmo, la música, los flash-backs, el tempo... y

se detiene brevísimamente a hablar sobre los verbos en primera y en tercera persona. Sin duda, este ensayo está destinada al público de sus novelas, mayoritariamente adolescentes, por lo que no sería extraño que el autor hubiera sido aconsejado en el sentido de evitar siquiera una referencia a todo aquel término gramatical que pudiera recordar a sus lectores las aulas del instituto.

En conclusión, ninguno de los autores hace una mención clara a la importancia de dominar la gramática de la lengua para tener el potencial de escribir mejores historias: solo añaden algún tímido consejo gramatical (si es el caso) bajo el título “estilo”, donde entra todo y nada se explica, probablemente con la finalidad de no espantar a sus posibles lectores (compradores).

Intentemos, pues, buscar referencias que nos orienten para descubrir de qué manera podemos llevar al aula de Secundaria el conocimiento de una gramática al servicio del dominio de las destrezas comunicativas. Para ello, tratemos de condensar lo expuesto en la literatura científica, si bien podemos adelantar que encontraremos muchas referencias a la comprensión y expresión escritas, algunas pocas referidas a la expresión oral y apenas nada que trate de la comprensión oral.

Ochoa (2008) defiende que el componente gramatical debe integrarse en una teoría de la interacción verbal, pues las reglas que rigen las expresiones lingüísticas son instrumentos para el desarrollo de la competencia comunicativa. Así, la gramática aparece como una herramienta para apoyar los procesos de producción y de comprensión de textos. En cuanto a la escritura, la gramática se pone al servicio del tipo de texto que se esté escribiendo para mejorar la expresión y dar pistas sobre aquello que falta y aquello que sobra. En la comprensión, la gramática se emplea para ajustar la concordancia, y para relacionar las oraciones y las partes del texto. Según esta autora, comprender un texto significa haber comprendido las interconexiones del texto y estas no son otra cosa que la forma, la función y la relación de las palabras. Así, la gramática aparece como una herramienta para apoyar los procesos de producción y comprensión de textos, y no como un saber que haya que desarrollar por sí mismo.

El resultado es un *continuum* (Colomer y Camps, 1996) entre la gramática y el uso, donde el estudio de aquella se ajusta a las necesidades de este. En caso contrario, si no se fomenta la relación de estas dos áreas, se estaría desaprovechando una ocasión inmejorable de darle sentido tanto a la reflexión gramatical en sí misma como a la práctica de la escritura (Escandell-Vidal, 2018).

Sería, por tanto, lícito preguntarse qué requisitos debe cumplir la construcción de un concepto gramatical para que sea operativo y contribuya a la mejora de las destrezas. Joaquim Dolz y Carmen Rodríguez Gonzalo (Compte, 2020) apuntaron hacia la ausencia de relación directa en la enseñanza de la lengua entre comprender un concepto y saber utilizarlo, por lo que, para que un concepto gramatical sea operativo en la enseñanza, debe estar anclado a la práctica. Se trata de hacer operativos los conceptos en vez de acumularlos.

En conclusión, como explica Tormo (2020), el interés por los conceptos metalingüísticos para la enseñanza no se limita al estudio del conocimiento metalingüístico externo o al estudio de la función metalingüística de la lengua en uso, sino a la relación de este conocimiento con el sujeto, a las formas de manifestarse y a las maneras en que los hablantes acceden a esas nociones y hacen uso de ellas. La gramática, por tanto, ayuda, vertebra, posibilita y facilita el dominio de las macrodestrezas.

Por tanto, el conocimiento metalingüístico se movería entre un extremo referido al sujeto que usa la lengua con un conocimiento implícito y adaptado a diferentes maneras y grados de conciencia según las situaciones y los individuos, y un extremo científico, donde estarían los modelos sistematizados de descripción del funcionamiento de la lengua. Ese espacio entre ambos extremos es el sitio donde el profesor de Secundaria debe levantar aquel puente bidireccional del que hablábamos para recorrer desde el uso a la gramática, como ya vimos en el apartado anterior, y desde la gramática al uso, como veremos a continuación. Se trata de ejemplos de tareas prácticas y transportables al aula de Secundaria que los investigadores han aportado para promover el dominio de las destrezas comunicativas con el auxilio del conocimiento gramatical. Las ordenamos por destrezas, de más a menos naturales y directas.

5.1. Escuchar: comprensión oral

Cualquier profesor puede constatar que la mayoría de problemas cotidianos de nuestros adolescentes son debidos a una deficiente comprensión oral: el “me dijiste que...” o el “según tú, yo soy...”, en el transcurso de una discusión entre jóvenes, ponen en evidencia que sus conflictos son por malos entendidos motivados por una escasa comprensión de las razones y argumentos del otro. Así, no suele ser difícil encontrar asuntos a través de los cuales se pueda inculcar al alumno la necesidad de trabajar en esta destreza lingüística. La comprensión oral es el primer paso en el dominio de la

comunicación y es también la base para una interacción social fructífera y respetuosa a través de la empatía con el otro. Nuestros alumnos, que hace muy poco han dejado atrás la infancia, aún poseen mucho del egoísmo de aquella edad, agravado por los actuales referentes culturales (cantantes, futbolistas, personajes televisivos), plagados de personas que hacen ostentación de su ventajosa posición social, y por la cultura de la exposición exhibicionista en las redes sociales. Como vemos, los profesores tenemos mucho en contra; pero, en realidad, nunca lo hemos tenido fácil.

A pesar de la importancia de trabajar esta destreza comunicativa en el aula de Secundaria, no encontramos literatura científica que aborde esta necesidad más allá de los trabajos orientados a esta labor para los alumnos de español como lengua extranjera (Pastor Villalba, 2009) o para alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (Cuevas González *et alii*, 2002). Este descuido es, opinamos, un error. Pensar que un hablante nativo, en el estudio de su lengua materna, está capacitado para acceder a cualquier texto oral *per se*, sin la ejercitación previa, se puede desmontar fácilmente visionando con nuestro alumnado un telediario o un documental televisivo, por poner ejemplos sencillos, y comprobando el nivel de comprensión alcanzado, que no será achacable solamente a la falta de referentes culturales, tecnicismos necesarios o al desconocimiento del formato discursivo, sino al propio dominio de las estructuras gramaticales del idioma. No podemos achacar la falta de comprensión oral de nuestro alumnado simplemente a que no prestan atención.

Martín Rodríguez (2004) propone acostumbrar al alumno a que el texto poético les llegue, antes que por escrito, mediante el recitado del profesor. Se trata, según el autor, de que el docente acerque las palabras a los alumnos, consiguiendo que accedan a la poesía de una forma natural, a través de la musicalidad y el ritmo. Esta tarea da paso a un momento de diálogo, donde todos, alumnos y profesor, tratan de desmadejar el ovillo del significado. En este punto, proponemos la inclusión, también, de la reflexión gramatical. El autor trata las estructuras gramaticales en un paso posterior, pero no relacionadas con la comprensión oral, sino que usa el poema “como juego o excusa para acercar al alumno a determinados conocimientos gramaticales básicos” (Martín Rodríguez, 2004: 120). Vemos, por tanto, que se usa la destreza para llegar a la gramática, pero no se entiende la gramática como ayuda para mejorar la destreza.

Nuestra propuesta, visto que no conseguimos localizar bibliografía que aborde el tema en este sentido, sería partir de la lectura oral que hemos visto y del momento de confrontación oral de los niveles de comprensión de cada alumno, ya sea por medio de

una exposición como por medio de preguntas al grupo. Aquellas partes del texto oral que se desvelen más oscuras o con un nivel de comprensión deficiente, proponemos que no sean desveladas por el profesor. Si se hace así, no estamos aprovechando el útil recurso que se nos presenta, sino que estamos tendiendo a la paráfrasis narrativa del texto y a la organización de clase magistral donde el profesor alecciona al auditorio. En cambio, la propuesta es que el profesor detecte los problemas que presenta aquella parte del texto oral que el alumno no ha entendido (y que, por tanto, no ha sabido explicitar en su exposición). Estas dificultades darán pistas de la carencia a nivel léxico, de la carencia de referentes culturales para desentrañar el significado de esa parte, o quizá también de las carencias sobre las estructuras gramaticales, en cuyo caso es mucho más interesante pararse a explicar brevemente y practicar dichas estructuras gramaticales más conflictivas que impiden el acceso a la comprensión. Una vez realizado esto, el alumnado vuelve a escuchar el texto, y volvemos a examinar el grado de comprensión del mismo. Limando las asperezas que encuentran en su camino, el alumno finalmente accederá a la información oral sin dificultad. Y no solamente tendrá acceso a la información de este texto, sino a la de todos aquellos textos orales que presenten las mismas estructuras gramaticales hasta ese momento desconocidas.

5.2. Hablar: expresión oral

Pontecorvo (2007: 46) defiende que el diálogo entre alumnos y de estos con el profesor “sirve para encauzar la actividad, para fomentar observaciones más precisas sobre aspectos específicos, para formular hipótesis y sugerir alternativas que hay que demostrar, para pasar de un primer nivel de exploración y descripción a niveles superiores de explicación”. Por mucho que esta definición quede lejos de la realidad del aula de Secundaria debido a la singular actitud de los adolescentes hacia la expresión oral en público o debido a los problemas específicos relacionados con el habla (Alcoba Rueda, 2000), conviene fijarla como meta deseable.

Teniendo en cuenta a Cassany (1994), el cometido típico de la escuela ha sido enseñar a leer y escribir. En una clase de lengua, los profesores se suelen olvidar de la habilidad de la expresión oral, porque piensan que a los alumnos no hace falta enseñarles algo que aprenden por su cuenta y porque, como decía Bosque (2016), los profesores tienden a enseñar como a ellos les enseñaron. Si los niños o los adultos hablan bien o mal no ha sido valorado hasta hace muy poco tiempo.

En este sentido, Durán (2009) propone potenciar el diálogo, y no el monólogo, en el aula. El objetivo de este diálogo, según la autora, puede ser también el contenido gramatical, que sea elaborado entre todos por medio de la reflexión y la conversación para aprender gramática.

Sin embargo, sin que la gramática sea el tema de conversación, ¿de qué manera puede auxiliar el conocimiento gramatical en que nuestra expresión oral sea mejor?, y ¿cómo introducir los conceptos gramaticales en el transcurso del habla en clase?

Moreno (1998: 130) apuesta por dotar al alumno de la norma gramatical cuando se detecte un error en el discurso oral de manera que sea el mismo alumno, o el grupo, quien se autocorrija una vez que haya entendido el principio gramatical. Sin embargo, debemos tener en cuenta que en la producción oral no hay fase de corrección como en la escritura, sino que la corrección es instantánea, propia o ajena. El emisor puede corregir, pero no borrar lo que ha dicho. Esta aparente desventaja se puede aprovechar, creemos, para favorecer la construcción social del conocimiento. El profesor debe aprovechar los errores gramaticales, así como los *lapsus linguae*, para recordar y afianzar el principio gramatical que previene de tal error. En este sentido, trascendiendo la producción propia, se pueden aprovechar los textos orales de la vida cotidiana, mediante acceso a vídeos o grabaciones ajenas, para que los alumnos propongan una secuencia que mejore la expresión oral que acaban de escuchar.

Cassany (1994) propone cuatro tipos de tareas de expresión oral que se pueden realizar en el aula. Las “técnicas” serían las representaciones, juegos de rol, diálogos cortos, obras de improvisación, juegos lingüísticos... Los “ejercicios de respuesta”, que trabajarían la reiteración, lluvias de ideas, dar instrucciones o solucionar los problemas. Los “recursos materiales”, que serían test o cuestionarios, imágenes, sonidos, cuentos e historias. Y, por último, las “comunicaciones específicas”, tales como exposiciones, lecturas en voz alta, hablar por teléfono, debates o discusiones. No incluye este autor un auxilio específico de la gramática para llevar a cabo estas tareas, pero conviene que el profesor aproveche las múltiples situaciones de desajuste que se presentarán en la expresión oral al hilo de estas tareas, para resolver problemas de forma contextualizada y altamente significativa para el alumno, en el momento en que surge el error.

Por último, citamos la acertada propuesta de Marín y Bravo (2012) sobre la presencia necesaria del teatro en todos los niveles de la enseñanza. Las autoras defienden este recurso, primero, por el necesario acceso al discurso con calidad literaria, junto a la fuerza ilocutiva que implica el diálogo dramático mediante la modulación vocal, apoyando la

práctica de la comprensión lectora y creando el hábito del diálogo interactivo. Existen, desde luego, otras muchas razones como la concentración y agilidad mental, la concentración y, sin duda, la comprensión de la realidad, pensamiento y valores insertos en la obra teatral. Téngase en cuenta que no estamos proponiendo esta tarea solamente en el grado de desarrollo al que apuntan las autoras, sino que, retomando la tipología de textos orales de Cassany (2014), instamos a la realización, además de obras completas, de fragmentos, breves escenas, juegos de improvisación, etc.

Aunque Marín y Bravo (2012) no explicitan la tarea gramatical, podemos intuir que juega un papel inverso al que habíamos aconsejado hasta ahora: en este caso, el texto es el modelo de buena construcción gramatical que los alumnos no deben corregir, sino tomar como referente. Pensemos la utilidad de un ejercicio así, donde los adolescentes aprenden de memoria el diálogo y lo representan (le dan vida) haciendo suyas incluso las construcciones gramaticales que, de otro modo, quizá nunca hubieran formado parte de su “almacén” expresivo.

5.3. Leer: comprensión escrita

Alertaba Solé (1998) sobre las preocupantes cifras de “analfabetos funcionales”, esto es, aquellas personas que, pese a haber asistido a la escuela y haber aprendido a leer y escribir, no pueden utilizar de forma autónoma la lectura ni la escritura en las relaciones sociales ordinarias. Molina Ibarra (2019) demuestra en su investigación que la comprensión lectora incide en el aprendizaje significativo, debido a que es una destreza básica en el rendimiento escolar, y diferencia la lectura en el centro educativo, donde el alumno tiene la asistencia del profesor, de la lectura “en casa”, donde el alumno sufre las consecuencias de una baja comprensión lectora y, especialmente, de la actitud del profesor presto a resolver las dudas de comprensión sin dotar al alumno de las herramientas necesarias para que sea él mismo quien solucione sus problemas.

Según la Federación de gremios de editores de España (2020), el 68.8% de españoles lee libros, de los cuales, el 64% lo hace por placer u ocio. No obstante, frente al 79,8% de lectores frecuentes entre los 10 y los 14 años, la cifra baja hasta el 50,3% entre los jóvenes de 15 a 18 años, para volver a subir progresivamente a partir de esa edad. Esto significa que en la Enseñanza Secundaria recibimos alumnos con hábito lector y que es durante nuestra etapa y hasta que termina esta cuando se alejan de la lectura.

Antes de buscar cabezas que cortar (y la profesión docente siempre se muestra abierta a ser el chivo expiatorio porque, como se dice popularmente, “todo parte de la educación”), maticemos que estos resultados se refieren a la lectura de libros. Nuestros jóvenes leen mucho, quizá más que nunca, pero en otros formatos, con otras intenciones y otro tipo de textos: no solo las lecturas relacionadas con su formación en Secundaria, sino muchas páginas web, redes sociales, videojuegos, etc. No obstante, es evidente, según los datos aportados antes, que los jóvenes leen pocos libros. Esto tiene una razón social y familiar (falta de ambiente lector en casa y modelos de referencia con poco interés por la cultura), pero también tiene una razón docente: los jóvenes se enfrentan en Secundaria a todas las tipologías textuales, las cercanas y las lejanas, así como a un repaso de la historia de la literatura, que creemos mal enfocada.

Y aún hay una razón más del fracaso lector de los jóvenes y es que los profesores damos por hecho que saben leer. Salvador Mata (2007) dice que en el contexto escolar persiste aún la creencia de que leer consiste únicamente en decodificar el mensaje. Tradicionalmente se ha admitido que, cuando un niño sabe reproducir oralmente un mensaje escrito, solo le resta practicar la lectura, ya que la comprensión lectora vendrá por añadidura. En cambio, este autor defiende que la lectura es una actividad compleja y multidimensional. También Solé (1998: 37) indica que “leer es comprender, y comprender es, ante todo, un proceso de construcción de significados” acerca del texto escrito en sus dimensiones de reconocimiento de la información explícita, desentrañamiento de la información implícita y reflexión (Avendaño de Barón, 2020).

Llegamos a la necesidad del auxilio de la gramática para mejorar la comprensión escrita y, por ende, favorecer el interés por la lectura. Ochoa (2008: 12) dice que “en la comprensión, la gramática se emplea para comprender las relaciones entre palabras (concordancia), las relaciones entre frases (preposiciones y conjunciones) y las relaciones entre oraciones (coordinación y subordinación)”. Así, cuando se comprende un texto el proceso desarrollado significa haber comprendido las interconexiones en el texto, poner en claro la estructura de las relaciones presentes en él: estas relaciones e interconexiones están dadas por los elementos de la lengua. Salvador Mata (2007) realiza una investigación para determinar la correspondencia entre las habilidades lingüísticas y la comprensión de textos, y concluye que la sintaxis es la habilidad de mayor relevancia a la hora de comprender un texto, por delante del dominio léxico o morfológico. Por tanto, la gramática es una herramienta necesaria para apoyar los procesos de comprensión de textos (y de producción, como veremos), y, como afirma Weiss (1980; en Solé, 1998: 43),

“facilitarles a los alumnos el acceso al código es facilitarles las estrategias autónomas de exploración del universo escrito”.

Para este trabajo, encontramos ideas prácticas que pueden servir a los profesores de Secundaria. Juanatey (1998) nos recuerda una actividad quizá en desuso, pero con gran potencial: la lectura oral, en o ante el grupo, enseñando a dominar la velocidad para imprimir sentido a la lectura y, sobre todo, enseñando que necesitamos de un “sentido gramatical” para realizar una entonación correctamente significativa. Si bien la autora se detiene en la puntuación, podemos completar esta actividad introduciendo la reflexión gramatical que ayude a dar significado a la secuencia que se está leyendo. También podemos dar a leer un texto sin signos de puntuación y observar las secuencias que estructuran, para luego observar, con la ayuda de la gramática, si tienen sentido; o, como propone Colomer (1996), tratar de leer un texto seguido sin espacios en blanco o uno con los espacios colocados de forma aleatoria. Se trata aquí de superar las dificultades de comprensión lectora con la ayuda exclusiva del descifrado, lo que nos sirve para reflexionar con nuestros alumnos sobre las dificultades de la lectura cuando no se puede echar mano de la información morfológica o sintáctica.

Palma (2004) confecciona una unidad didáctica para promover el trabajo de los tiempos verbales a través de la poesía. En ella, incluye alguna tarea en donde se trabaja la gramática como complemento para llegar a la comprensión del texto escrito. Así, al hilo de la Rima XLI de Bécquer, propone recordar el contraste entre pretérito imperfecto y pretérito perfecto simple para que el alumno pueda entender por sí mismo el sentido del poema, o el trabajo de búsqueda del antecedente de cada uno de los atributos que se disponen de forma paralela a lo largo de los versos. Según el autor, este tipo de información gramatical será más útil para dotar al alumno de las herramientas necesarias con vistas a su progresiva independencia comprensiva.

Por último, debemos citar de nuevo a Solé (1998) y sus estrategias para el antes, el durante y el después de la lectura, que tanto han calado (afortunadamente) en nuestra profesión. La autora propone diferentes tipos de tareas, algunas de las cuales tienen que ver con la gramática como ayuda a la comprensión lectora, especialmente las que tienen lugar durante la lectura. Nosotros proponemos que sería conveniente ejercitar las cuestiones gramaticales más conflictivas también en un momento previo a la lectura, para evitar la extrañeza posterior y mejorar las sensaciones lectoras que tanto eco tienen en la creación del hábito lector en nuestros alumnos.

5.4. Escribir: expresión escrita

Casi todos los estudios que se han escrito sobre la gramática como complemento necesario a las destrezas comunicativas se centran en la expresión escrita. No en vano, el acto de escribir es uno de los focos de investigación en psicolingüística y didáctica de la lengua desde mediados de los años setenta (Cassany, 1993). Estos estudios tuvieron la primera virtud de desmontar la imagen romántica del escritor inspirado o del periodista que rellena apresuradamente la hoja en blanco con un arrebatado flujo de pensamiento. Al contrario, pronto se demostró que escribir es un proceso donde se reflexiona, se toman notas, se hacen esquemas y borradores, se repasan pruebas... Mientras se escribe, se lee, se relee, se corrige, se reescribe.

Y es en el proceso de revisión donde la gramática acude en auxilio del escritor experimentado para mejorar globalmente su texto. Rodríguez Gonzalo (en Compte, 2020) propone hacer consciente y útil el concepto gramatical, además de en la revisión del escrito, en la planificación que se realiza previamente, mediante la construcción de una enseñanza planificada del proceso global de escritura. Cassany (1993) lo llama “corrección procesal”, aquella que pone el énfasis en la enseñanza del proceso total del escrito y que pone el énfasis en todos los elementos: los hábitos del alumno escritor, la construcción del significado y de la expresión lingüística más idónea, la búsqueda del estilo personal y, por supuesto, la revisión y mejora del texto, más que la mera reparación de los defectos como consecuencia de desconocer las reglas gramaticales. Atendamos también a Bjork y Blomstrand (2006), que defienden que la revisión del texto no puede interrumpir en cualquier momento al alumno con problemas gramaticales puesto que sería romper la creatividad; en cambio, la reflexión gramatical debe entrar en escena antes o después del instante creativo. Recuerdan estos autores el conocido dicho de escritores “escribe, que tengas algo que corregir”.

Nos sentimos obligados a empezar por una práctica que conjuga gramática y expresión escrita llevada a menudo a las aulas de Secundaria (con éxito desigual): el taller de escritura. Sevilla Vallejo (2012) presenta un diseño de taller de escritura creativa en el que se leen y analizan cuentos para después escribirlos. En ese paso previo a la escritura, se reflexiona sobre la forma de la lengua usada, de las expresiones y giros, con vistas a que el alumno utilice de forma práctica esos aprendizajes en el cuento que habrá de escribir a continuación. También García Ruiz (2016) trabaja la gramática en su taller de escritura, pero, en este caso, la reflexión gramatical se hace tras repartir los textos escritos

a los compañeros de grupo para que los lean y corrijan la ortografía y la gramática, con la ayuda del profesor, solo en el caso de que no entiendan algo.

Antes de pasar a otras prácticas transportables al aula de Secundaria, recordemos que nuestra base normativa nos exige atender a la escritura de diferentes tipos de textos, no solamente de aquellos con una finalidad estética o con intención literaria. El tipo de talleres de escritura mencionados antes quizá utilizan la creación literaria como un “gancho” para motivar a los alumnos, pero debemos mencionar las palabras de Josep M. Espinás (1986: 40): “Es un fet que la majoria d'adolescents es troben ara molt insegurs quan han d'explicar alguna cosa i arriben a acceptar la seva incapacitat. Això no és bo. Cal fer veure que redactar correctament —que no és un indicati de sensibilitat literària— és per damunt de tot un problema «tècnic», i que s'ha de resoldre a temps perquè no es converteixi en un problema psicològic²”.

Una actividad interesantísima es la escritura en directo, que propone Fontich (2013). Se trata de mostrar, con la ayuda del proyector, el proceso de escritura que realiza el profesor mientras piensa en voz alta. En el texto que redacta, una entrevista a un reportero, el profesor enseña a los estudiantes en primera persona cómo sintetiza un fragmento, qué elementos modalizadores escoge y cómo los integra en el fragmento, cómo intercala las preguntas y respuestas y cómo modifica los tiempos verbales e introduce verbos de habla y complementos. Los alumnos verán cómo un escritor experto se enfrenta a un texto y cómo resuelve todos los retos que se le presentan en la escritura, también los gramaticales.

Un paso más allá encontraríamos la escritura colaborativa, que trata Tormo (2020) con un proyecto de escritura de una reseña crítica de un cortometraje. La autora recoge las conversaciones que surgieron en los diferentes equipos en el proceso de redacción, y queda patente lo fructífero que fue el ejercicio por los debates metalingüísticos para resolver los problemas que los estudiantes enfrentaban durante la escritura. El proceso de redacción se desvela, pues, como el marco ideal para que los alumnos constaten la utilidad del aprendizaje de la gramática. Reig (2020) realiza un trabajo similar para la elaboración de un texto académico, a partir de la lectura de diferentes fuentes de documentación, por grupos. Así, en resumen, parten del análisis de un texto modelo, consenso de las bases para la composición del texto grupal, proceso de redacción, dinámicas de revisión y

² “La mayoría de adolescentes se sienten muy inseguros cuando tienen que explicar algo e incluso aceptan su incapacidad. Esto no es bueno. Hay que darse cuenta de que redactar correctamente -lo cual no es un indicio de sensibilidad literaria- es ante todo un problema “técnico” y que debe resolverse a tiempo para que no se convierta en un problema psicológico”. Traducción en Cassany (1993: 13).

exposición. Observa el autor en los grupos de alumnos una necesidad cada vez mayor de los contenidos gramaticales, así como de aspectos discursivos, superestructura o contenido semántico.

Una tarea juzgada por todos los estudiosos como muy necesaria, y que ya adelantábamos antes, es la revisión de los textos escritos. En este sentido, encontramos diversas obras que empiezan desde la estructura oracional, para pasar a los párrafos y finalmente a los textos. Destacamos la obra de Onieva Morales (1991), que parte del estudio oracional (sujeto y predicado, sintagma nominal, sintagma verbal y uso de los tiempos verbales) para llegar al trabajo del párrafo (idea central y secundarias, desarrollo y redacción de los distintos tipos de párrafos). Años después, completará esta obra con otra superior (Onieva Morales, 1995), donde trata el proceso de redacción e incluye en cada unidad una sección de “Gramática y redacción”, para trabajar los conceptos ya conocidos en el contexto de la expresión escrita. Es un material interesante para el profesor de Secundaria, porque le aporta una secuenciación progresivamente más completa, adaptada perfectamente a las necesidades de la Educación Secundaria y siempre mediante la conjugación de la práctica del uso con la reflexión gramatical.

Para terminar con la reflexión acerca de la revisión de los textos, creemos conveniente recordar a Cassany (1993), que propone no solo corregir los errores, sino marcar también las cualidades del texto poniendo énfasis en lo que se ha hecho bien, también en lo que respecta a las estructuras gramaticales correctamente usadas o a las construcciones mejor resueltas, para motivar y servir de modelo a los alumnos.

Mencionamos a continuación, para terminar, otras propuestas prácticas que tienen interés para la Secundaria. Boillos Pereira (2017: 20) propone la génesis de un diario de aprendizaje donde el alumno recopile los diferentes aprendizajes gramaticales que va adquiriendo a partir de la reflexión de la escritura, con objeto de trabajar la autoevaluación y la revisión conjunta. Esto, según la autora, ayudará a indagar en las dificultades de cada estudiante, así como que cada alumno monte progresivamente el mapa mental de la gramática de su idioma. Escandell-Vidal (2018: 133) propone el reciclaje de textos, cuya estrategia es, según la autora, “bien simple: se toma un texto, se desteje —es decir, se desmontan sus piezas— y con esos mismos hilos se teje un texto nuevo”. Aconseja asimismo la autora que el texto primero tenga escasa calidad, primero para juzgar las construcciones gramaticales y aprender a enmendarlas; y, segundo, para que los efectos del resultado sean potentes. Por último, Leonetti (2018: 258) propone un ejercicio donde el alumno enfrenta textos en los que, conscientemente, no se respetan los patrones

habituales de las estructuras gramaticales. Este tipo de ejercicio, según el autor, se deben reservar para estudiantes con cierto manejo de la gramática, para que se adentren ahora en los efectos creativos, humorísticos a veces, y traten de explicarlos. Los alumnos descubrirán con este ejercicio un aspecto estimulante de lo que se puede hacer con la gramática a la hora de expresarse por escrito.

6. CONCLUSIONES

En este trabajo hemos partido del repaso de los elementos que condicionan la enseñanza de la lengua en Educación secundaria. En primer lugar, hemos constatado que las teorías lingüísticas adolecen de un trasvase cierto y fiable a la formación del nivel que nos ocupa. La investigación teórica no tiene respuesta hoy para los retos que enfrentan los profesores en las aulas de Secundaria y, cuando estos han intentado trasvasar esas teorías al aula, el resultado ha sido farragoso a la par que improductivo. En este sentido, hemos reclamado en estas líneas el avance en una gramática pedagógica que haga un despliegue general y básico de los hechos gramaticales y que cuente con el sustento y el consenso de los principales estudiosos e instituciones para asegurar la necesaria durabilidad.

Por otra parte, el análisis de las teorías lingüísticas ha ido parejo al repaso de las normas educativas. Como se ha observado, la incertidumbre que causa su constante provisionalidad y los múltiples cambios legislativos suponen, en primer lugar, que los objetivos, contenidos o metodologías que se marcan no consigan arraigar en el sistema educativo y que, en consecuencia, los docentes no las reciban con la atención debida. Al contrario, la práctica docente ha ido acumulando en las aulas de lengua jirones y restos desparejados de prácticas, técnicas, teorías pasadas y presentes. La situación es parecida a un cajón de sastre donde caben explicaciones lógico-semánticas de los tipos de palabras, la presencia no suficientemente residual de las clases magistrales, una sintaxis trabajada más como un crucigrama irreflexivo donde el alumno se limita a nominar elementos que a reflexionar sobre las estructuras, unas prácticas orales tan pautadas que recuerdan a los principios conductistas de Bloomfield... y todo ello con la pretensión de ser evaluado atendiendo a la competencia lingüística del alumno, como si tal competencia pueda ser limitada al encorsetamiento propio de una acta de evaluación.

En síntesis, a lo largo del trabajo hemos ido descubriendo un sistema educativo sustentado con leyes pasajeras, un sistema teórico no apropiado para la docencia y conducente a una práctica docente desestructurada, a lo que se podría añadir una organización escolar fuertemente rígida en número de horas y materias, y una concepción social que desacredita la educación. Se impone, por tanto, la exigencia para el urgente consenso social y político que dé lugar a una ley educativa sólida, coherente y duradera, si bien esto no es óbice para que se pudiera ir actualizando conforme a las novedades científicas. Estas dos bases, la seguridad legal y la gramática pedagógica, son los dos

pilares sin los que no se puede resolver, sino parchear, el problema de la educación en España.

Y, sin embargo, pese a la lógica desorientación del profesor de lengua, hemos observado que en los últimos años se señala al docente como responsable de esta situación debido a su falta de formación. Sin entrar en desmentir falacias y generalidades, sí proponemos un modelo que nos permita imitar en este aspecto a los médicos, que cuentan en su horario de trabajo semanal con sesiones de formación colegiada en donde cada miembro del grupo prepara una presentación sobre un artículo de reciente aparición o sobre un caso de buenas prácticas, para compartir y debatir con los demás. Las reuniones de los departamentos didácticos, que no son reuniones formativas sino de coordinación, tienen un exceso tal de trabajo que no permite espacio a la reflexión compartida y, en consecuencia, el necesario intercambio de información es mínimo y fortuito.

Tras plantear estas bases, nuestro trabajo ha ido en la línea de aportar una idea conducente a la gramática pedagógica. Para colaborar con esta construcción, hemos propuesto empezar por tender un puente bidireccional entre la formación gramatical y la adquisición y mejora de los usos comunicativos de la lengua. Se trata, como hemos expuesto, de poner en relación los contenidos gramaticales y comunicativos de la enseñanza de la lengua a la vez que le damos sentido a cada elemento curricular. Este metafórico puente ha sido descrito como, en primer lugar, la unión de los contenidos gramaticales establecidos en los bloques que desarrolla la legislación, esto es: la palabra, las relaciones gramaticales, el discurso y las variedades de la lengua, pero llevados al aula por medio de las destrezas comunicativas. Así, se aportan, contenido a contenido, propuestas docentes perfectamente transportables al aula para trabajarlos desde la comprensión y la expresión oral y escrita. Por otra parte, hemos abordado el sentido inverso del puente, un sentido que ha sido poco explorado en los estudios sobre la materia. Buscábamos la mejora de la adquisición de las destrezas comunicativas en el alumno teniendo en cuenta la necesaria colaboración de los conocimientos gramaticales. Para ello, hemos hecho un despliegue de propuestas didácticas con ejemplos que igualmente se pueden llevar a la práctica docente para mejorar la adquisición de las macro destrezas comunicativas: escuchar, hablar, leer y escribir, mediante la colaboración de los contenidos gramaticales.

Creemos haber demostrado que existen posibilidades de relación entre los elementos curriculares de la materia para establecer un cuadro general, coherente e interconectado que permita al alumno contar con multitud de herramientas para enfrentar los retos

comunicativos del día a día. Además, con esta conexión curricular, creemos aportar el necesario sentido al estudio de la gramática que, como hemos observado, no siempre ha sido suficientemente dignificada. Insistimos en la necesaria implicación del profesorado, pues este reto supone un cambio en forma y fondo para el que, si bien deseamos que en un futuro esté respaldado por los pilares a los que aludíamos antes, el profesor debe apostar y tratar de ir avanzando desde sus posibilidades.

Este trabajo ha pretendido aportar las bases teóricas necesarias para un futuro estudio que permita concretar estas ideas en una secuencia didáctica. En este sentido, esperamos tener la oportunidad de realizar, en estudios superiores, el diseño de una secuencia didáctica, así como su puesta en práctica en el aula, con el fin de comprobar la utilidad de estos encuentros entre gramática y destrezas comunicativas, y observar qué tipo de resultados se obtienen en los estudiantes. De la misma forma, sería interesante avanzar en el diseño de una programación completa para los cursos de Secundaria, de forma que se tenga la oportunidad de trabajar estas bases en todos los contenidos propios del nivel educativo. Será entonces el momento en que podamos trasladar, esta vez nosotros a los alumnos la pregunta que les tomábamos prestada en la introducción de este trabajo: y *esto, ¿para qué sirve?* Esperamos que, con estas mejoras en la práctica docente, sí nos sepan dar respuesta.

7. REFERENCIAS

7.1. Referencias bibliográficas

- Alcoba Rueda, S. (2000). *La expresión oral*. Barcelona: Ariel.
- Araque Hontangas, N. (2008). La enseñanza de la Lengua y Literatura Españolas en los Institutos de Enseñanza Media (1939-1975). *Revista Cálamo FASPE: Lengua y literatura españolas*, 51, 24-27.
- Avendaño de Barón, G. y González González, O. (2020). Una propuesta de plan de clase para dinamizar la lectura crítica. *Folios*, 52, 155-171.
- Azevedo, I. C. (2019). Confluencias y distinciones entre las nociones de capacidad y competencia argumentativa. En Vitale, M. (coord.), *Estudios sobre discurso y argumentación*, 167-193. Coimbra: Grácio Editor.
- Bialystok, E. (1994). Analysis and control in the development of second language proficiency. *Studies in second language acquisition*, 16 (2), 157-168.
- Boillos Pereira, M. M. (2017). Propuesta para la enseñanza de la escritura a través de los géneros en la Educación Secundaria. *Didáctica. Lengua y literatura*, 29, 11-28.
- Bosque I. (2016). La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 54, 63-83.
- Bosque, I. (2018a). La gramática en la Enseñanza Media. Competencias oficiales y competencias necesarias. *Revista de gramática orientada a las competencias, ReGrOC*, 1, 141-201.
- Bosque, I. (2018b). Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática. *Revista de gramática orientada a las competencias, ReGrOC*, 1, 11-36.
- Buenafuentes de la Mata, C. (2020). Morfología y pares mínimos: algunos ejemplos para su implementación en Secundaria. *Revista de gramática orientada a las competencias, ReGrOC*, 3, 1-17.
- Camps, A. (1993). Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico. *Infancia y aprendizaje* (62-63), 209-217.
- Camps, A. (2000). El coneixement gramatical del alumnes: el cas del pronoms personals. En Guilá (coord.), *La terminología lingüística en l'ensenyament secundari. Propostes practiques*, 121-136. Barcelona: Graó.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. y Fontich, X. (2006). La construcción del conocimiento gramatical de los alumnos de secundaria a través de la investigación y el razonamiento. En Camps, A. y Zayas, F. (coords.), *Secuencias didácticas para aprender gramática*, 101-111. Barcelona: Graó.

- Camps, A. y Zayas, F. (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1988). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castellá Lidón, J. M. (1994). ¿Qué gramática para la escuela? Sobre árboles, gramáticas y otras formas de andarse por las ramas. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 2, 15-23.
- Castro, A. (1980). La enseñanza del español en España. *CAUCE: Revista de filología, comunicación y sus didácticas*, 3, 209-238.
- Colomer, T. y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste.
- Compte, A. (2020). El papel de la gramática en el aprendizaje de la escritura. Una entrevista con Joaquim Dolz y Carmen Rodríguez Gonzalo, expertos en didáctica de la escritura. *Bellaterra journal of teaching & learning language & literature*, 13, 13-27.
- Cuevas González, L., Núñez Pérez, J., Rodríguez Díaz, F. y González Rodríguez, N. (2002). Elaboración y evaluación de un programa de mejora de la comprensión oral. *Psicothema*, 2, 293-299.
- Di Tullio, Á. (2005). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: La isla de la luna.
- El País (2002). *Libro de estilo*. Madrid: Santillana.
- Escandell-Vidal, V. (2018). Tejer (y reciclar) párrafos. Claves para la organización del texto escrito. *Revista de gramática orientada a las competencias, ReGrOC*, 1, 113-139.
- España, S. y Gutiérrez, E. (2018). Reflexiones sobre la enseñanza de la gramática en Secundaria. *Revista de gramática orientada a las competencias, ReGrOC*, 1, 1-10.
- Espinás, J. M. (2 de noviembre de 1986). Redactar és ordenar-se. *AVUI*, p. 40.
- Federación de gremios de editores de España (2020), *Informe de resultados. Hábitos de lectura y compra de libros en España*. Obtenido en <https://www.federacioneditores.org/img/documentos/260221-notasprensa.pdf>
- Fernández López, S. (1982). *Didáctica de la gramática*. Madrid: Narcea.
- Fontich, X. (2016). ¿Y tú qué sentiste cuando...? Entrevista a un personaje. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 63, 101-111.

- Freinet, C. (1972). *Los métodos naturales. Vol. I. La enseñanza de la lengua*. Barcelona: Fontanella.
- Geiser, M. C. (2011). Apuntes sobre teorías lingüísticas, sus postulados gramaticales y su impacto en la enseñanza. *Didáctica. Lengua y literatura*, 23, 87-114.
- García Montero, L. (1999). *Lecciones de poesía para niños inquietos*. Granada: Comares.
- García Ruiz, C. (2016). Competencias curriculares y destrezas comunicativas lingüísticas en la ESO. *Revista Cálamo FASPE: Lengua y literatura españolas*, 65, 16-21.
- Giner de los Ríos, F. (1910). Escritos sobre la universidad española. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Obtenido en <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/escritos-sobre-la-universidad-espanola-antologia-18931904--0/html/feec1346-82b1-11df-acc7-002185ce6064.html>
- González Medina, A. Á. (2017). Cuarenta años de cambios educativos en España. *eXtoikos*, 20, 31-33.
- González Nieto, L. (2011). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores)*. Madrid: Cátedra.
- González Nieto, L. (2013). Teorías lingüísticas y enseñanza de la lengua. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 63, 12-21.
- Guasch, O. (1995). Ús lingüístic i reflexió metalingüística en l'ensenyament i l'aprenentatge de segones llengües. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 6, 117-124.
- Gutiérrez Rodríguez, E. (2018). El laberinto de la terminología lingüística en las aulas. *Revista de gramática orientada a las competencias, ReGrOC*, 1, 203-235.
- Imízcoz, T. (1999). *Manual para cuentistas. El arte y el oficio de contar historias*. Barcelona: Península.
- Jimeno, P. (2006). La cohesión textual en la enseñanza de la lengua. En Camps, A. y Zayas, F. (coords.) *Secuencias didácticas para aprender gramática*, 39-49. Barcelona, Graó.
- Juanatey, L. (1998). *Aproximación a los textos narrativos en el aula II. Práctica del comentario y aprendizaje lingüístico*. Madrid: Arco Libros.
- Junta de Andalucía (s.f.). Talleres de cultura andaluza. Las hablas andaluzas. Obtenido en <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portalaverroes/contenidosdigitales/contenido/talleres-de-cultura-andaluza-las-hablas-andaluzas>
- Lázaro Carreter, F. (1952). La lengua y literatura españolas en la enseñanza media. *Revista de educación*, 2, 155-1158.
- Leal, R. y Zayas, F. (2015). Secuencia didáctica “Quien sabe hablar del camino es porque andado lo tiene”. *Tejuelo*, 22, 71-93.

- Leonetti, M. (2018). Aprovechar la gramática para mejorar la redacción: los sujetos tácitos. *Revista de gramática orientada a las competencias, ReGrOC*, 1, 237-264.
- Lopes Piris, E. (2020). (Im)Posibilidades de enseñanza de la argumentación en la escuela. *Revista iberoamericana de argumentación*, 20, 30-56.
- Mantecón Ramírez, B. (1998). La enseñanza de la gramática en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 31, 75-89.
- Marín, N. y Bravo, L. (2012). La palabra esencial en el aula. *Revista Cálamo FASPE: Lengua y literatura españolas*, 59, 23-27.
- Martí Climent, A. y García Vidal, P. (2021). El videoling. Uso educativo del vídeo en la enseñanza de la gramática. *Tejuelo*, 33, 75-102.
- Martín Ortega, E. (2008). El papel de la lectura en el sistema educativo. En Millán, J. A. (ed.) *La lectura en España. Informe 2008*, 123-136. Madrid: Federación de gremios de editores de España.
- Martín Rodríguez, P. Á. (2004). Gramática y poesía. Propuestas didácticas. *Didáctica. Lengua y literatura*, 16, 117-126.
- Martínez Navarro, I. (2000). La gramática en los manuales escolares de bachillerato. *Historia de la educación. Revista interuniversitaria*, 19, 95-119.
- Mendoza Fillola, A. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.
- Milian, M. (2006). La enseñanza de la gramática. Pensar la oración. En Camps, A. y Zayas, F. *Secuencias didácticas para aprender gramática*, 193-210. Barcelona: Graó.
- Molina Ibarra, C. (2020). Comprensión lectora y rendimiento escolar. *Revista Boletín Redipe*, 9, 121-131.
- Montolí, V. (2020). Enseñar gramática en Secundaria. *Revista de gramática orientada a las competencias, ReGrOC*, 3, 137-145.
- Moreno, C. (1998). Gramática para hablar. En Instituto Cervantes, *ASELE, Actas IX*, 117-132. Madrid: Instituto Cervantes.
- Moro, D., Geiser, M. y Battista, R. (2019). Gramática y educación literaria. Una propuesta. *Educación lenguaje y sociedad*, 16, 1-24.
- Nebrija, A. (1984: 1492). *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Editora Nacional.
- Ochoa Sierra, L. (2008). La gramática y su relación con la lectura y la escritura. *Educación y ciudad*, 15, 9-20.
- Onieva Morales, J. L. (1991). *Curso básico de redacción. De la oración al párrafo*. Madrid: Verbum.
- Onieva Morales, J. L. (1995). *Curso superior de redacción*. Madrid: Verbum.

- Padilla Góngora, D. (2008). La competencia lingüística como base del aprendizaje. *International journal of developmental and educational psychology*, 2, 177-183.
- Palma Real, G. (2004). Los tiempos de indicativo a través de la poesía. En Martí Sánchez, M. (coord.) *Estudios de pragmagramática para E-LE*, 117-136. Madrid, Edinumen.
- Pastor Villalba, C. (2009). La evaluación de la comprensión oral en el aula de ELE. *Marco ELE. Revista de didáctica del español lengua extranjera*, 9, 1-27.
- Pérez Reverte, A. (2021). Forenses de las palabras. *XLSemanal*, 4 abril 2021. Obtenido en <https://www.xlsemanal.com/firmas/20210410/forenses-las-palabras-perez-reverte.html>
- Pontecorvo, C. (2007). Pensar, razonar, hablar. *Kikirikí. Cooperación educativa*, 82, 43-50.
- Reig, A. (2020). Actividad metalingüística y reflexión durante la escritura cooperativa en Secundaria. *Didacticae*, 8, 40-58.
- Ribas, T. (2006). Gramática y uso. Los conectores en los textos argumentativos. En Camps, A. y Zayas, F. (coord.), *Secuencias didácticas para aprender gramática*, 49-62. Barcelona, Graó.
- Rodari, G. (1973). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Planeta.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista iberoamericana de educación*, 59, 87-118.
- Salvador Mata, F., Gallego, J. y Mieres, C. (2007). Habilidades lingüísticas y comprensión lectora. Una investigación empírica. *Bordón*, 59, 153-166.
- Sánchez Lancis, C. (2018). El papel de la gramática en los exámenes de Selectividad de Lengua castellana (1992-2017). *Revista de gramática orientada a las competencias, ReGrOC*, 1, 267-316.
- Sevilla Vallejo, S. (2012). Taller de escritura creativa de cuentos. *Didáctica. Lengua y literatura*, 24, 485-516.
- Sierra i Fabra, J. (2006). *La página escrita*. Madrid: SM.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Tormo Guevara, E. (2020). Aprender gramática mientras se escribe. Actividad metalingüística y proceso de escritura cooperativa en el marco de una secuencia didáctica. *Bellaterra journal of teaching & learning language & literature*, 13, 1-17.
- Trigo Cutiño, J. M. (1993). La modalidad lingüística andaluza, un hecho cultural. En Rodríguez López-Vázquez, A. (ed.), *Simposio Didáctica de Lenguas y Culturas*, 471-483. A Coruña: Universidade da Coruña. Servizio de publicación.

- Unamuno, M. (1991). *Epistolario inédito II. 1915-1936*. Madrid: Espasa Calpe.
- Valenzuela Miranda, J. (1990). La enseñanza del español en España: breve historia de un largo desatino. En *I Congreso de la Sociedad española de didáctica de la lengua y la literatura*, 285-287. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Viñao Frago, A. (1982). *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea*. Madrid: Siglo XXI.
- Zaragoza Sesmero, V. (1987). *La gramática (h)echa poesía*. Sevilla: Popular.
- Zayas, F. (2006). La actividad metalingüística. Más allá del análisis gramatical. En Camps, A. y Zayas, F. (coord.), *Secuencias didácticas para aprender gramática*, 161-171. Barcelona: Graó.
- Zayas, F. (2013). Si la gramática fuera inútil. *Getxolinguae*, 25 marzo 2013. Obtenido en <https://getxolinguae2013.wordpress.com/tag/reflexion-sobre-la-lengua/>
- Zimmermann, K. H. (2019). Pensar sobre la morfología de las palabras. Un proyecto didáctico para el desarrollo de vocabulario en la Escuela Secundaria. *Revista iberoamericana de evaluación didáctica*, 2, 193-215.

7.2. Referencias legales

- Ley de Instrucción Pública, de 10 de septiembre de 1857.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación.
- Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros escolares.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- Decreto 106/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria obligatoria en Andalucía.
- Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.