

Grado en Filología Hispánica

Trabajo de Fin de Grado

**La gramática orientada a las competencias
en la Educación Secundaria**

Alumno: Ander Baraja Núñez

Tutora: Dra. Margarita Cundín Santos

Año académico: 2020/21

Resumen

La necesidad de adaptar el modelo educativo pedagógico a los retos que plantea el siglo XXI ha llevado a los docentes a repensar cómo promover una enseñanza de la gramática orientada a las competencias en la Educación Secundaria. El marco legislativo actual señala negro sobre blanco que el alumnado debe desarrollar la capacidad de utilizar textos para comunicarse de manera adecuada, guardando respeto hacia la diversidad lingüística, en situaciones propias de distintos ámbitos de la vida. La gramática no debe estudiarse, por tanto, como una rama aislada, limitada al tradicional etiquetado que evita discurrir sobre los usos de la lengua, sino que debe ponerse al servicio de la comunicación.

El presente estudio pretende dar a conocer el estadio actual de la enseñanza de la gramática en el Estado, centrándose en los principales retos que supone la implantación de una enseñanza más competencial. Se examina, asimismo, la tipología de actividades gramaticales que ha empezado a instaurarse en las pruebas de Evaluación para el Acceso a la Universidad, cambio impulsado a partir de las propuestas realizadas por los expertos en la materia. A continuación, se señala la importancia de la gramática en el proceso de producción escrita; para ello, se recoge una relación de actividades que pretende redundar en la organización textual, así como en el aprovechamiento de los conocimientos gramaticales para desarrollar la competencia escritora en el aula. Más adelante, se esboza una propuesta de intervención didáctica dirigida a la enseñanza de la gramática orientada al desarrollo de las competencias en relación con la expresión escrita en el aula de 4.º de Educación Secundaria Obligatoria, basada en las secuencias anteriores. Por último, se indican las oportunidades de colaboración entre distintas instituciones que brinda este entorno de investigación que está dando aún sus primeros pasos.

Índice

1. Introducción.....	1
2. Marco legislativo en Euskadi: Heziberri 2020	2
2.1. La competencia comunicativa	4
3. La gramática orientada a las competencias	5
3.1. Estadio actual de la enseñanza de la gramática	5
3.2. La terminología gramatical	7
3.3. Tipos de actividades gramaticales	7
4. El papel de la gramática en la expresión escrita	11
4.1. El proceso de producción escrita	11
4.2. Algunas claves para la organización del texto escrito	15
4.3. Actividades didácticas de organización textual	16
5. Propuesta didáctica de gramática orientada a la expresión escrita	18
5.1. Actividad 1. Descubrir la estructura	18
5.2. Actividad 2. Temas a partir de la tesis.....	19
5.3. Actividad 3. Tesis según el género discursivo	20
5.4. Actividad 4. Marcadores discursivos.....	20
5.5. Actividad 5. Reescritura del texto	22
6. Conclusiones	22
7. Bibliografía	25
Anexo I. Tabla orientativa de contenidos gramaticales en la ESO.....	27

1. Introducción

Recientemente Pérez-Reverte (2021) ha criticado que, dentro de la Educación Básica, la asignatura de Lengua se limita a crear «analistas estériles de la lengua», que ha pasado a ser un «cadáver sobre una mesa de disección», pues, los docentes, «talibanes teóricos» en palabras del autor, se ciñen a la enseñanza de una sintaxis que no va más allá del etiquetado gramatical. La escritura, la lectura, e incluso la literatura, han quedado, en su opinión, relegadas a un segundo plano. Parte del claustro virtual ha respondido con indignación a las declaraciones del académico, interpretadas como una desaprobación a la labor que día a día se lleva a cabo en las aulas, máxime cuando han empezado a surgir iniciativas que buscan promover la enseñanza de una gramática orientada a las competencias.

La palabra *competencia*, ‘Pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado’ (*DLE, s.v. competencia*), se encuentra en pleno apogeo; así lo demuestra el debate surgido alrededor del marco educativo pedagógico de la recién aprobada LOMLOE (Ley Orgánica de Modificación de la LOE, más conocida como ley Celaá), que pretende, una vez más, responder a los retos que plantea la educación del siglo XXI mediante la presentación de un currículo competencial que se adapta a una sociedad cambiante (Ministerio de Educación, 2020: 9-10). Ya ha pasado medio siglo desde la concepción de la competencia comunicativa, que ha guiado la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel europeo, al menos, durante los últimos 20 años, coincidiendo con la publicación del *MCER*. En Euskadi, el plan Heziberri ha desarrollado distintas propuestas, pero parece que son pocas aún las que han llegado a las aulas.

En este escenario, el presente trabajo parte del breve análisis del marco legislativo por el que se rige, en la actualidad, la enseñanza lingüística dentro de la Educación Básica en Euskadi. A continuación, no solo se exponen los principales retos que supone la enseñanza de la gramática orientada a las competencias, sino que además se da a conocer una destacable relación de actividades que pueden ponerse en práctica en el aula de Educación Secundaria. Las siguientes líneas se centran en la destreza de la expresión escrita: para empezar, se explica someramente el proceso de producción escrita; a continuación, se recogen algunas propuestas que permiten al alumno valerse de los conocimientos gramaticales a lo largo las distintas etapas de la escritura; por último, se exponen las líneas generales de una secuencia didáctica dirigida a la organización textual. Todo esto culmina con el diseño de una escueta propuesta didáctica orientada a la

producción escrita que puede aplicarse en 4.º de Educación Secundaria Obligatoria. Las conclusiones cierran este estudio con algunas ideas que permiten avanzar en la aplicación de esta nueva tipología de actividades encaminadas a una enseñanza más significativa para el alumnado.

2. Marco legislativo en Euskadi: Heziberri 2020

El plan Heziberri 2020, elaborado por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco, promueve la implantación de una educación basada en competencias, paradigma que aparece de manera explícita por primera vez en la LOE en 2006. El *Marco del modelo educativo pedagógico* (Departamento de Educación, 2014: 77) entiende la competencia como la capacidad para dar respuesta a una demanda complicada, así como para realizar tareas de manera adecuada. A este respecto, Heziberri presenta las llamadas competencias básicas, aquellas necesarias para que un alumno esté preparado para la vida adulta, entre las que se distinguen las competencias básicas transversales de las básicas disciplinares. La Figura 1 presenta la interrelación existente entre todas las competencias básicas.

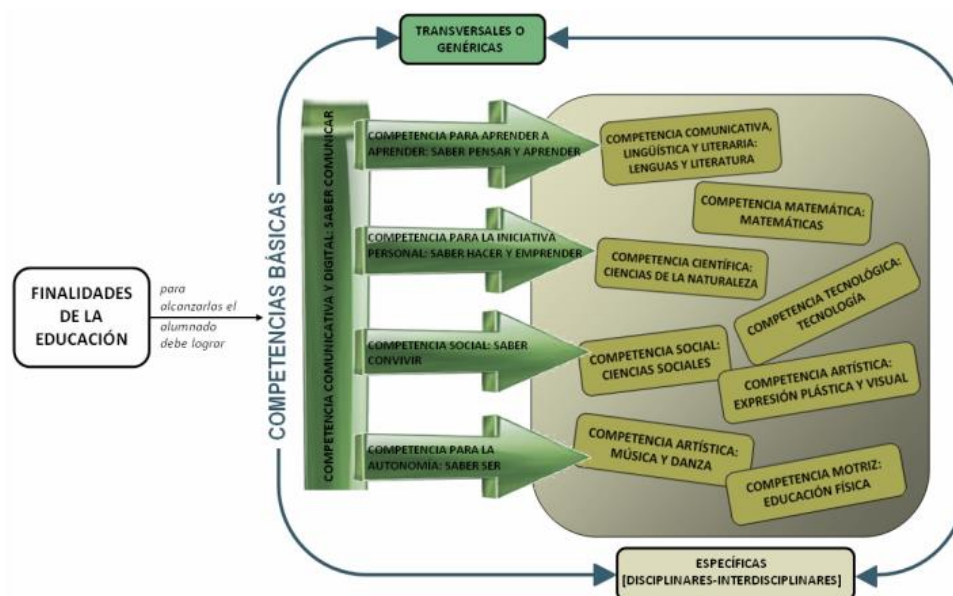


Figura 1. Representación de las competencias básicas (Departamento de Educación, 2014: 11).

La competencia básica disciplinar de las asignaturas de lenguas recibe el nombre de *competencia en comunicación lingüística y literaria*. El Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, que establece el currículo de la Educación Básica que debe aplicarse dentro del sistema educativo vasco, describe la competencia propia de la materia como la capacidad de utilizar textos para comunicarse de manera adecuada, guardando respeto hacia la diversidad lingüística, en situaciones propias de distintos ámbitos de la vida

(Departamento de Educación, 2016a: 54). La educación literaria busca, en cambio, ser útil para que el alumno se conozca a sí mismo dentro del mundo que le rodea. Esta competencia básica disciplinar está compuesta por los siguientes componentes:

a) Comprender y valorar con actitud crítica, textos orales, escritos y audiovisuales, tanto analógicos como digitales, procedentes de distintos ámbitos, para alcanzar metas personales, sociales o académicas.

b) Producir textos orales, escritos y audiovisuales, propios de ámbitos personales, sociales o académicos, para responder eficazmente a diferentes necesidades comunicativas.

c) Aplicar, tanto en la comprensión como en la producción de textos orales y escritos, los conocimientos sobre las normas de uso y el sistema de las lenguas, para comunicarse adecuada y eficazmente.

d) Interpretar y valorar los textos literarios construyendo de manera compartida su significado, para comprender el mundo, valorar el patrimonio literario como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva, construir la propia identidad cultural, respetar la identidad y diversidad cultural que nos rodea y desarrollar la sensibilidad estética.

e) Reconocer y valorar la diversidad lingüística y cultural presente en nuestra sociedad para desarrollar una actitud positiva hacia dicha diversidad.

Imagen 1. Componentes de la competencia en comunicación lingüística y literaria (Departamento de Educación, 2016a: 69).

El Decreto 236/2015 incorpora, a modo de orientación, una relación, organizada por cursos, de los contenidos que se deben trabajar en la asignatura. Estos se dividen en seis bloques:

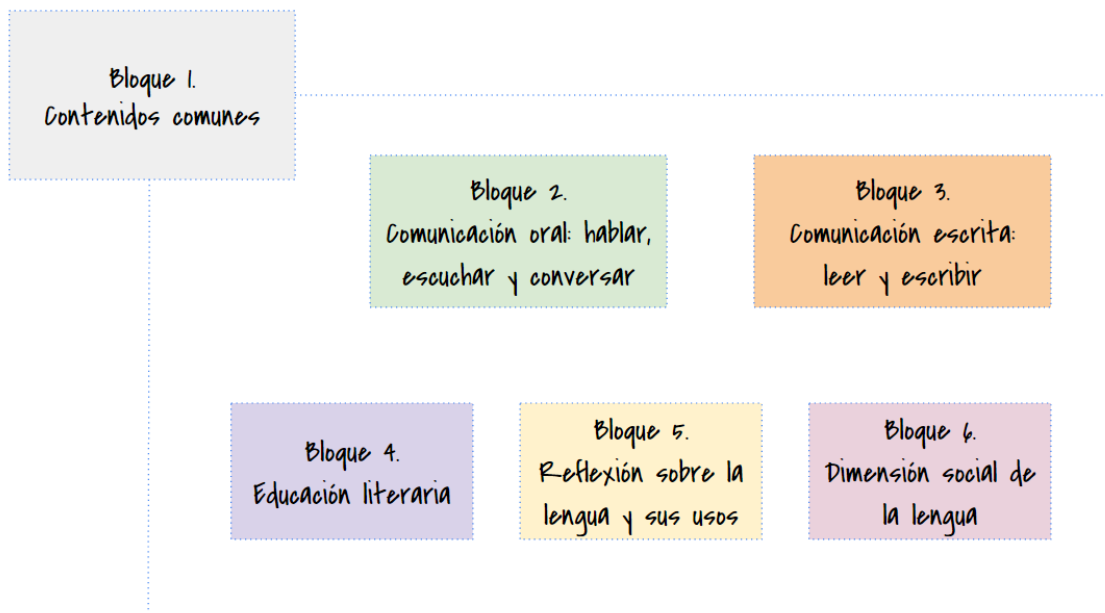


Figura 2. Elaboración propia a partir de Departamento de Educación (2016a: 161-163).

En la propuesta didáctica, se abordan los contenidos propios de la producción escrita de 4.º de Educación Secundaria Obligatoria. La secuencia de actividades propone una relación de los saberes del bloque 3 con los del 5, sin obviar los contenidos comunes del

bloque 1. Inherentes a la educación basada en competencias, su desarrollo depende, entre otros, de la metodología aplicada en el aula: el docente ha de promover una participación activa del alumnado que le permita desarrollar las distintas competencias básicas.

2.1. La competencia comunicativa

El concepto de competencia comunicativa surge como respuesta a la idea de competencia lingüística planteada por la gramática generativa. La competencia lingüística incorpora los conocimientos propios de un hablante nativo ideal, sin tener en cuenta el resto de aspectos que pueden ser clave en el uso de la lengua, mientras que la competencia comunicativa alude a la capacidad de un hablante para comunicarse de manera adecuada en un determinado contexto social (*DTCELE, s.v. competencia comunicativa*). En ese sentido, Saville-Troike (citado en Casamiglia y Tusón, 1999: 43) señala que esta habilidad implica

tanto el conocimiento como las expectativas de quién puede o no puede hablar en determinados contextos, cuándo hay que hablar y cuándo hay que guardar silencio, a quién se puede hablar, cómo se puede hablar a personas de diferentes estatus y roles, cuáles son los comportamientos no verbales adecuados en diferentes contextos, cuáles son las rutinas para tomar la palabra en una conversación, cómo preguntar y proveer información, cómo pedir, cómo ofrecer o declinar ayuda o cooperación, cómo dar órdenes, cómo imponer disciplina, etc. [...] Todo aquello que implica el uso lingüístico en un contexto social determinado.

La competencia comunicativa supone, pues, no solo utilizar adecuadamente una serie de reglas tanto gramaticales como de otros niveles de estudio de la lengua (léxico, fonética, semántica), sino también reglas de uso de la lengua relacionadas con el contexto sociocultural donde se produce la comunicación. De lo expuesto hasta ahora, se colige que son cuatro o seis las subcompetencias que integran la competencia comunicativa, si bien la delimitación puede variar según el estudio consultado. Aquí, se recurre a la propuesta recogida por Sánchez y Santos (2004: 447-592):

1. La subcompetencia gramatical.
2. La subcompetencia léxico-semántica.
3. La subcompetencia sociocultural.
4. La subcompetencia pragmática.
5. La subcompetencia discursiva.
6. La subcompetencia estratégica.

En este sentido, se puede señalar que la noción de competencia en comunicación lingüística que plantea Heziberri, sin considerar la vertiente literaria, tal como aparecía en el decreto curricular de hace una década (Departamento de Educación, 2010: 75-77),

se corresponde ciertamente con el concepto de competencia comunicativa que ha venido desarrollándose durante los últimos años. Es evidente, por tanto, que, pese a que no coinciden plenamente en la denominación, ambas guardan una estrecha relación que pone el uso de la lengua en el centro de la enseñanza. Podría advertirse, pues, que la enseñanza de la lengua materna se encuentra en un proceso de cambio en el que se han empezado a asimilar los principios planteados por el paradigma comunicativo.

3. La gramática orientada a las competencias

En 2014 surge la Asociación GrOC¹ (*Gramática Orientada a las Competencias*) con la intención de impulsar la enseñanza de una gramática más útil y significativa para el alumnado, orientada, por tanto, al desarrollo de las competencias en la Educación Básica. Para ello, han desarrollado su labor en torno a dos ejes diferentes: el didáctico: la Asociación ha elaborado y editado un conjunto de materiales de fácil aplicación en el aula; y el teórico e investigador: los integrantes de la Asociación han impartido cursos en universidades de España y han publicado algunos volúmenes de la revista *ReGrOC* donde han dado a conocer los resultados de su investigación. Uno de los objetivos que persigue la Asociación es, precisamente, promover la colaboración de los investigadores de universidad con docentes de Educación Secundaria para llevar a cabo investigación en acción. En este sentido, cabe resaltar que varias de las propuestas de GrOC han empezado a aplicarse en las pruebas de Evaluación para el Acceso a la Universidad (EAU) de algunas comunidades autónomas, en coherencia con los principios de la educación basada en competencias que se recoge en los currículos de la educación preuniversitaria.

3.1. Estadio actual de la enseñanza de la gramática

España y Gutiérrez (2018: 1) apuntan algunos aspectos que suponen un reto dentro de la enseñanza de lenguas en la Educación Secundaria. Para empezar, el currículum se cimenta en el desarrollo de la competencia comunicativa, pero la exhaustiva relación de contenidos constata que no se quiere renunciar a ningún saber. Los currículos presentan los contenidos de manera aislada sin establecer una relación clara entre ellos; quehacer que queda, por lo general, en manos de la potestad de cada docente. El bloque 5 de Heziberri muestra la necesidad de promover la reflexión sobre la lengua para emplearla con corrección, pero previamente los alumnos precisan de unos conocimientos sobre gramática para entender cómo se articula la lengua; en este sentido, causa tristeza que ni

¹ Sitio web de la Asociación GrOC: <<https://sites.google.com/view/groccast/>> [25/4/2021]

el tiempo de instrucción ni los materiales utilizados en las aulas sean los adecuados para poder asentar las bases de un buen conocimiento gramatical.

En relación con lo anterior, España y Gutiérrez (2018: 7) proponen «hacer una selección de las cuestiones gramaticales que se tratan en el instituto» para analizarlas con detalle. La gradación de contenidos busca evitar la repetición que puede llegar a producir una sensación de aburrimiento o cansancio entre los alumnos. El currículo hace especial hincapié en el desarrollo de la competencia comunicativa, por lo que la selección de contenidos gramaticales debe realizarse considerando la expresión lingüística como último propósito porque «la gramática desempeña un papel importante en las tareas de organización textual» (España y Gutiérrez, 2018: 8). Esta convergencia ha empezado a ser considerada por algunos estudios, sobre todo en el ámbito de ELE, pero parece que aún no ha conseguido su lugar en las aulas de Educación Secundaria.

Durante el primer cuatrimestre de 2021, se han editado, por lo menos, dos libros de texto² de 2.º de Bachillerato, basados en los principios de la gramática orientada a las competencias con los tipos de actividades que se detallan en el punto 3.3., dedicados a la preparación de la EAU catalana. Parece que, de momento, el cambio se está produciendo en la última etapa de la Educación Secundaria, si bien no tiene la misma incidencia en todas las pruebas de acceso del Estado. Este paso puede suponer, sin embargo, una semilla que acabe germinando en la Educación Básica, aunque se desprende que se trata de un lento proceso de cambio que debe venir acompañado de la participación de los docentes en activo para que realmente se pueda dar durante los años venideros.

También cabe analizar el lugar que ocupa la gramática en el plan de estudios del grado en Filología Hispánica, sobre todo, cuando esta se sigue considerando central en el currículum de la Educación Básica. Bravo (2018: 55-68) examina, en una investigación, las asignaturas que se dedican al estudio de la sintaxis en las universidades españolas. Los resultados muestran que alrededor del 56 % de los grados destinan doce créditos o más, mientras que un 44 % contempla seis créditos o menos. La autora señala, en consecuencia, la imposibilidad de abarcar todas las novedades de la *Nueva gramática de la lengua española*³, hecho que puede suponer una limitación en la construcción del conocimiento de los estudiantes que quieran dedicarse después a la docencia. Llama la atención, por otro lado, que muchos programas universitarios sigan incorporando el *Esbozo* (1973)

² Véase en la bibliografía: Cánovas (2021) y Gallego y Gutiérrez (2021).

³ En adelante, *NGLE*.

como la obra básica de consulta de las asignaturas de gramática (Bravo, 2018: 64), pese a la publicación de la *NGLE* hace más de diez años.

3.2. La terminología gramatical

Los miembros de GrOC han mostrado, desde el principio, una gran preocupación por la variedad terminológica que existe en la materia. Este sería el último reto planteado por España y Gutiérrez (2018: 9-10), que parece ahora resuelto. Recientemente se ha publicado, de la mano de Ignacio Bosque, el *Glosario de términos gramaticales*⁴: obra que pretende buscar unidad en la denominación de las unidades de análisis gramatical, así como en la concepción de los términos gramaticales. Este manual establece, pues, la base para que los docentes de Educación Secundaria puedan emplear con precisión las denominaciones lingüísticas, siempre de acuerdo con la *NGLE*, aunque se hallen pequeñas disonancias en la nomenclatura empleada por ambas obras de consulta, como queda patente en la obra de Ruiz de Aguirre (2020), que hace accesible los principales cambios que se han producido durante la última década en la sintaxis española.

El conocimiento de estos conceptos gramaticales se considera necesario si se quiere poner en práctica las actividades que se detallan más adelante. La prueba de *Lengua castellana* de la EAU catalana cuenta con un glosario⁵ que recoge en cinco bloques los contenidos que el alumnado de bachillerato debe aprender; el apartado relativo a los términos gramaticales cuenta con más de 200 conceptos que el estudiante, pero también el docente, ha de dominar para poder superar con éxito la prueba de la asignatura. La secuenciación de estas nociones debe realizarse de acuerdo con el currículum de la Educación Básica, con el propósito de eludir una evitable repetición de contenidos curso tras curso, pero también para garantizar que se mantiene una coherencia a lo largo de la etapa de la Educación Secundaria. El Anexo I recoge un borrador en curso de la tabla de contenidos gramaticales que se imparten en cada curso en un centro educativo de Bilbao.

3.3. Tipos de actividades gramaticales

Bosque y Gallego (2016) analizan una relación de actividades gramaticales que son susceptibles de aplicarse en el aula de Educación Secundaria: se pueden crear incluso propuestas adaptadas a los contenidos impartidos en los primeros niveles. Este estudio

⁴ En adelante, *GTG*.

⁵ <<https://bit.ly/3gDeYuE>> [25/4/2021]

esboza una tipología diversa⁶, desde actividades que actualmente recogen los manuales de Educación Secundaria, hasta tareas dirigidas a que el alumnado comprenda «las propiedades del sistema interiorizado» que modela nuestros pensamientos (Bosque y Gallego, 2016: 66). A continuación, se describen las distintas modalidades que proponen los autores que, excepto el punto 3.3.3., pertenecen al campo de la sintaxis.

3.3.1. Actividades de desarrollo

Los comentarios de texto predominan en esta tipología de actividades. Bosque y Gallego (2016: 70-71) señalan que la realización de comentarios lingüísticos no permiten *per se* la experimentación de «estrategias de análisis gramatical». Se recoge una propuesta para el estudio del léxico: promover la explicación semántica de palabras, haciendo un listado de las características que pueden restringir su sentido en un enunciado.

3.3.2. Actividades de respuesta rápida

Esta modalidad engloba actividades como: marcar un enunciado como verdadero o erróneo, rellenar los espacios en blanco de un texto, o elegir una opción entre varias. Estas propuestas pueden carecer de sentido si el alumno no se ve obligado a razonar la elección de su respuesta, máxime si solo se busca el etiquetado gramatical que evita «el siempre incómodo proceso de entrar en detalles» (Bosque y Gallego, 2016: 74). La siguiente actividad pretende ilustrar esta tipología:

- 3.3. Lea la siguiente lista de secuencias y elija la única que identifica de manera correcta y ordenada la función de la oración subordinada que aparece en cada una de las secuencias.
[0,5 puntos. Si la respuesta es errónea, se descontarán 0,15 puntos; si no responde a la pregunta, no se aplicará ningún descuento.]
1. No entiendo qué dices.
 2. La propuesta de ir a Barcelona me parece adecuada.
 3. Que alguien se plantee venir es sorprendente.
 4. Cansada de que nos utilicen.
- 1) complemento directo, 2) complemento del nombre, 3) atributo, 4) complemento de régimen
- 1) complemento directo, 2) complemento del nombre, 3) sujeto, 4) complemento del adjetivo
- 1) complemento indirecto, 2) complemento de régimen, 3) complemento del nombre, 4) atributo
- 1) sujeto, 2) complemento del nombre, 3) sujeto, 4) complemento del adjetivo

Imagen 2. Extraído de la prueba catalana de *Lengua castellana* de septiembre de 2020.

⁶ Actualmente se encuentra en prensa el cuaderno *Trabajando el Glosario de Términos Gramaticales: Ejercicios reflexivos y competenciales* que han editado Gallego y Gutiérrez en Arco Libros.

3.3.3. Actividades de análisis directo a partir de secuencias breves

Esta modalidad busca que el alumnado ponga toda su atención en el análisis de secuencias breves que permitan centrarse en detalles que *a priori* pueden no evidenciarse. Bosque y Gallego (2016: 75) sugieren una actividad en la que los alumnos deben analizar la secuencia *muy lentamente*. La respuesta habitual sería que «se trata de un sintagma adverbial en el que el adverbio *muy* modifica al también adverbio *lentamente*»; pero esta secuencia no equivale a «*muy* de manera lenta», sino a «de manera *muy* lenta», por lo que la segmentación de la estructura sintagmática [*muy*] [*lentamente*] no coincide con la del sentido [*muy lenta*] [*mente*]. Este planteamiento muestra una discordancia entre las dos segmentaciones que puede dar lugar a un interesante debate.

3.3.4. Actividades de análisis inverso

Estas actividades de síntesis permiten el desarrollo de «la capacidad de abstracción de los estudiantes» puesto que deben construir secuencias que cumplan con las pautas dadas por el docente (Bosque y Gallego, 2016: 76). El alumnado realiza, primero, una propuesta individual que, más tarde, pasa a ser analizada por todos los alumnos: esta corrección grupal permite detectar los errores más repetidos. La prueba catalana de *Lengua castellana* ha incluido esta tipología en las convocatorias de 2020:

- 3.2. Escriba una secuencia gramatical de no más de veinte palabras que contenga, al menos, los siguientes elementos: un adjetivo relacional, una pasiva perifrástica, un nombre no contable y un verbo modal. Tenga en cuenta que la secuencia debe contener al menos esos elementos (en el orden que se considere oportuno), pero puede haber más, siempre que no se supere el límite de palabras.

Secuencia: _____

Una vez haya escrito dicha secuencia, coloque cada uno de los elementos que se piden en la tabla que aparece a continuación.

[1 punto]

Adjetivo relacional	
Pasiva perifrástica	
Nombre no contable	
Verbo modal	

Imagen 3. Extraído de la prueba catalana de *Lengua castellana* de septiembre de 2020.

3.3.5. Actividades de secuencias agramaticales

Este planteamiento persigue que los estudiantes argumenten la agramaticalidad de una secuencia elaborando una explicación basada en su conocimiento gramatical. Estas

actividades permiten esbozar generalizaciones en el uso del español, por lo que promueven, a su vez, el desarrollo de la capacidad de abstracción (Bosque y Gallego, 2016: 77). Entre las secuencias agramaticales, los autores proponen las siguientes: **Prefiero que viajas a París* o **Vi a ella*. Razonar la explicación de la agramaticalidad permite poner en práctica los conocimientos gramaticales de la lengua, lo que puede ser de utilidad para los estudiantes del grado en Filología Hispánica que quieran dedicarse *a posteriori* a la enseñanza de ELE porque adquieren herramientas para argumentar la agramaticalidad de algunos enunciados.

3.3.6. Actividades de pares mínimos

Esta modalidad puede dividirse en dos grupos. El primero plantea dos secuencias gramaticales que solo se distinguen en un elemento, como puede observarse en *Llenaron la garrafa de agua* en contraste con *Levantaron la garrafa de agua*; Bosque y Gallego (2016: 78) destacan la necesidad de «“analizar semánticamente” el análisis sintáctico» de las secuencias que se proponen para poder razonar la distinción. El segundo, en cambio, recoge dos secuencias de las que una se considera agramatical: *Busco un diccionario de griego que me sirva* en comparación con **Guardo un diccionario de griego que me sirva*, en la que ha de desarrollarse una norma general que pueda explicar dicha agramaticalidad. Gallego (2020) ahonda en la propuesta de análisis de pares mínimos en la *Guía rápida para solucionar pares mínimos*, pero, además, la asociación GrOC dispone de una cuenta de Twitter dedicada, en exclusiva, a los pares mínimos: @paresminimos.

3.3.7. Actividades de análisis de secuencias

Estas actividades consisten en «tratar de deducir de un doble análisis sintáctico la ambigüedad de una determinada secuencia» (Bosque y Gallego, 2016: 79). Así, en el enunciado *las ganas de hablar de Miguel*, se advierte una disimilitud semántica que surge a partir del análisis sintáctico: o bien las ganas de hablar que tiene Miguel, o bien las ganas de alguien de hablar sobre Miguel. En este caso, *de Miguel* puede ser, por tanto, un complemento del sustantivo *ganas* o un complemento de régimen de *hablar*.

3.3.8. Actividades de elección de análisis

Esta propuesta didáctica pretende que el alumno opte por uno de los dos análisis que se dan para una secuencia. Esta elección deberá ser razonada, en contraste con las indicaciones de 3.3.2. En el análisis de *Miguel está en el parque*, los estudiantes deben explicar si el sintagma *en el parque* desempeña la función de atributo locativo o de

complemento circunstancial, de acuerdo con la concepción de los verbos copulativos de la *NGLE*.

4. El papel de la gramática en la expresión escrita

El currículum de la Educación Básica de Euskadi no incorpora el término *gramática* en el nombre de ningún bloque de contenidos. La elección de *Reflexión sobre la lengua y sus usos* busca ser determinante en la enseñanza de una gramática orientada al desarrollo de la competencia comunicativa, por lo que la gramática no debe aparecer como un ente aislado que nada tiene que ver con la comunicación. Díaz (2014: 15-20) señala que algunas investigaciones han demostrado la importancia del conocimiento gramatical en la producción escrita; por ello, se propone integrar los saberes gramaticales en el proceso de escritura para intentar huir de un tratamiento descontextualizado de la gramática. Presenta la distribución de los contenidos gramaticales en tres bloques:

1. El ámbito contextual recoge los contenidos que varían según la postura del emisor en relación con las circunstancias que rodean ese acto comunicativo.
2. El ámbito textual considera los llamados procesos de cohesión y coherencia que permiten establecer las relaciones entre las partes de un texto.
3. El ámbito oracional se centra en la estructura interna de las palabras, las reglas sintagmáticas o los signos de puntuación, entre otros.

Esta organización de contenidos pretende señalar que la gramática oracional guarda una importante relación con la gramática textual. En el siguiente apartado, se describen algunas propuestas didácticas de Díaz (2014: 21-40) que pueden incorporarse con el propósito de ahondar en el proceso de producción escrita por medio de actividades en las que se hace necesario contar con un vasto conocimiento gramatical.

4.1. El proceso de producción escrita

Existen distintos modelos que ilustran el proceso de producción escrita. Inicialmente Rohman (1965) lo concibe como una práctica lineal que se desarrolla de manera ordenada en tres estadios, sin que pueda producirse alguna interacción entre los distintos momentos de composición: *preescribir*, *escribir* y *reescribir*, como se puede observar en la Figura 3. La primera etapa tiene lugar en el pensamiento del autor, por lo que, aunque se trata de una etapa decisiva, en ella no se comienza a escribir, mientras que las otras dos, que pueden suceder simultáneamente, plasman el tiempo dedicado a la redacción del texto en

sí. El autor no lo entiende como un proceso dinámico porque, en caso de que aparezcan nuevas ideas tras la primera etapa, estas no se añaden al texto (García, 2012: 12).

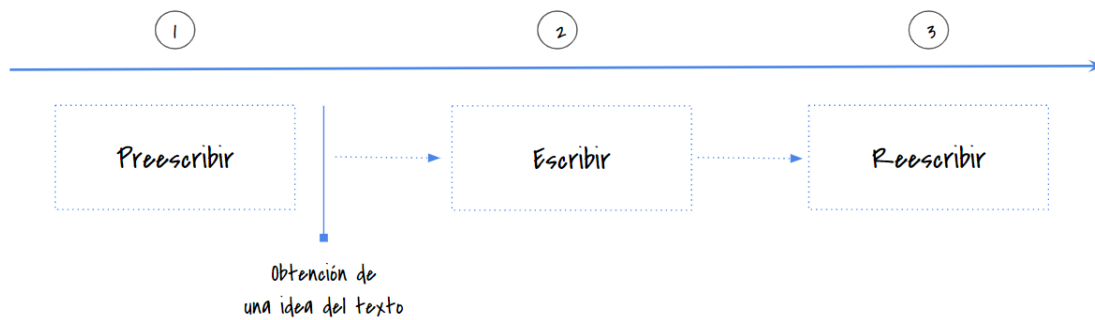


Figura 3. Adaptación del proceso lineal propuesto por Rohman (García, 2012: 12).

Flower y Hayes (1981) dividen el proceso de escritura en tres etapas: *planificar*, *textualizar* y *examinar*, si bien desechan la idea de linealidad en la producción escrita. La estructura inicial se moldea a medida que aparecen nuevas ideas, por lo que la escritura se convierte en un proceso cíclico en el que la monitorización desempeña un papel clave que permite enmendar el texto a medida que se avanza en la composición. Esto se conoce con el nombre de recursividad, práctica considerada parte de un desarrollo avanzado en la competencia escritora, puesto que permite pulir un texto. En este modelo de producción escrita, intervienen tres áreas: la situación de comunicación; la memoria a largo plazo; el proceso de escribir en sí mismo (García, 2012: 14-17).

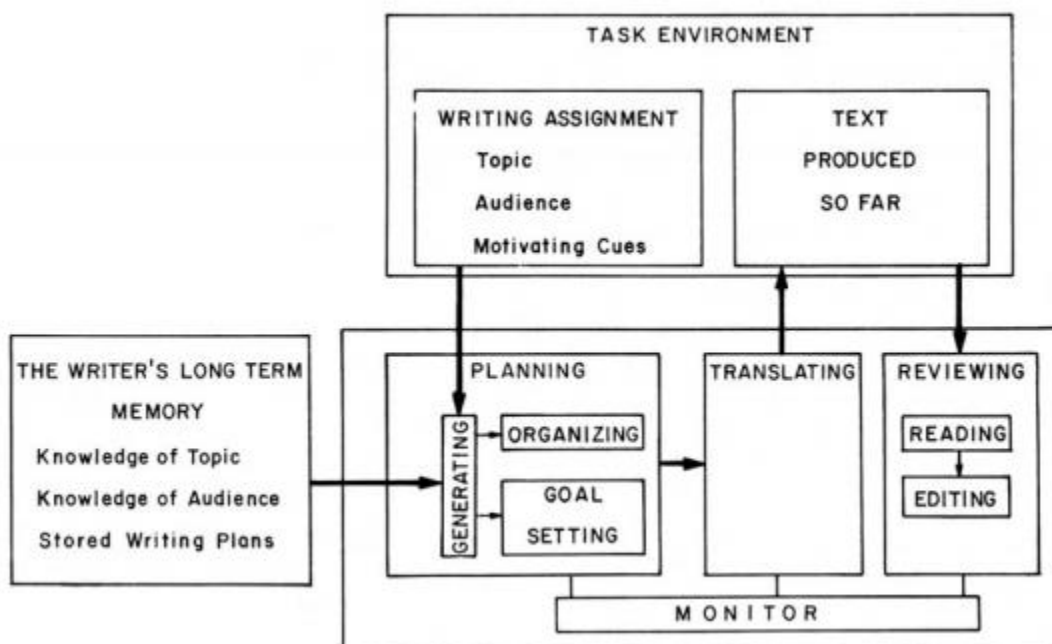


Figura 4. Modelo de producción escrita extraído de Flower y Hayes (1980: 11).

La producción escrita logra poner en práctica los contenidos que recoge el currículo básico de la Educación Básica (Departamento de Educación, 2014: 15): los contenidos declarativos, que guardan relación con los conocimientos teóricos sobre la propia lengua; los contenidos actitudinales, que tienen en cuenta las normas o los usos que organizan la lengua; los contenidos procedimentales, que aluden a las habilidades para aplicar los dos anteriores. Los saberes conceptuales son los que permiten la resolución de una situación-problema en la que el alumno debe responder a una consigna dada.

4.1.1. Fase de planificación

Este estadio contempla un proceso de documentación en el que el escritor puede adquirir ideas sobre el tema a escudriñar. Además de la comprensión del contenido, resulta imprescindible conocer las características lingüísticas propias del género discursivo que se va a escribir; por ello, se recomienda proporcionar, en primer lugar, modelos reales que permitan realizar un estudio crítico de los recursos lingüísticos utilizados, sin olvidar la estructura propia del género discursivo (Boillos, 2017: 76-77). Es parte de este periodo la elaboración de un esquema que actúe como hilo conductor del texto, pues este servirá de guía para el proceso de escritura (Díaz, 2014: 22).

4.1.2. Fase de textualización

La etapa de *escribir* consiste en componer un texto a partir del esquema elaborado con antelación. Este proceso requiere la aplicación de los saberes léxicos, semánticos, pragmáticos, así como gramaticales. Díaz (2014: 27-34) escoge el llamado *Método de escritura por problemas* para desarrollar las competencias de producción escrita mediante actividades que no queden restringidas a la composición de un género textual en concreto.

1. Ampliación de oraciones. Esta acción estriba en reemplazar una palabra derivada, compuesta o parasintética por su correspondiente acepción en la oración, como se aprecia en la secuencia *Es un texto ilegible* por *Es un texto que no se lee o casi no se puede leer por estar mal escrito o borroso* (Díaz, 2014: 27); por ello, esta práctica se puede aplicar con el análisis del procedimiento de creación de palabras.
2. Reducción de oraciones. La abreviación de oraciones como *Entró sin hacer ruido* por *Entró sigilosamente* permite poner en práctica la concisión en la redacción. Es recomendable estudiar este procedimiento con las oraciones subordinadas, sobre todo por el interés que reviste la conmutación de estructuras gramaticales, o con la sustantivación de verbos en algunas oraciones (Díaz, 2014: 29-30).

3. Producción de oraciones. Similar a la propuesta recogida en el punto 3.3.4., la actividad se centra en la creación de oraciones a partir de un esquema establecido, como artículo determinado + sustantivo + verbo en voz pasiva + preposición + determinante posesivo + sustantivo, que podría resultar en el enunciado *La víctima fue identificada por sus familiares* (Díaz, 2014: 30-31). Este procedimiento permite analizar la posición que ocupa cada clase de palabra en la oración, en relación con la composición de los sintagmas, los cambios semánticos que pueden producirse con el cambio de orden de los elementos en la oración o los argumentos que exige cada verbo, entre otros.
4. Reconstrucción de oraciones. Díaz (2014: 31-33) propone cuatro variantes dentro de esta tipología de actividades: la primera se basa en la combinación de oraciones coordinadas mediante el empleo de verbos en gerundio o participio; la segunda parte de la relación de oraciones coordinadas que pueden resultar en una oración subordinada; la tercera se centra en el cambio semántico que se produce a la hora de variar el orden de los elementos de un enunciado; la cuarta, por último, está orientada a la composición de oraciones compuestas a partir de varias simples.
5. Redacción de párrafos. Se recogen dos actividades dentro de este grupo: la combinación de varios enunciados en un párrafo, prestando especial atención a los elementos de cohesión textual, o la completación de párrafos en los que una parte de la estructura no está presente. En la sección 4.3., se describen prácticas que ahondan más en este aspecto.

4.1.3. Fase de revisión

También conocida como *fase de corrección*, este último estadio permite enmendar los errores que se han cometido durante el proceso anterior. Los escritores que disponen de herramientas para revisar con maestría los textos muestran resultados loables en la producción escrita (Díaz, 2014: 35-39). El alumno debe conocer de antemano los criterios de evaluación con los que se va a corregir una redacción; los apartados que sistemáticamente han de incluirse en una rúbrica son: la adecuación, la coherencia, la cohesión y la corrección. La organización según las propiedades textuales le permite saber con concreción qué aspectos ha de revisar. En la corrección, se recomienda proporcionar retroalimentación sobre los errores cometidos para que el alumno los pueda

corregir: el mantenimiento del referente, la corrección de anacolutos o la correspondencia en los tiempos verbales, entre otros.

4.2. Algunas claves para la organización del texto escrito

Escandell (2018: 117) sostiene que se debe aprender a escribir de un modo explícito, de manera que el alumnado pueda ser consciente de cómo se organiza un texto escrito, puesto que la escritura depende de convenciones externas al sistema lingüístico. Para ello, aboga por introducir actividades de práctica guiada que permitan desarrollar por separado las competencias relacionadas con el proceso de producción escrita. Si bien no se puede «aprender a tener grandes ideas» (Escandell, 2018: 118) —aunque para ello está la labor de documentación—, sí se puede practicar la organización textual.

A partir del análisis de la noción de *párrafo*, entendida como «la unidad mínima de contenido de un texto escrito» (Escandell, 2018: 119), presenta una propuesta didáctica basada en la estructura ternaria. La Figura 5 resulta especialmente útil porque expone el esquema de esta estructura de una manera sencilla de procesar para el receptor.

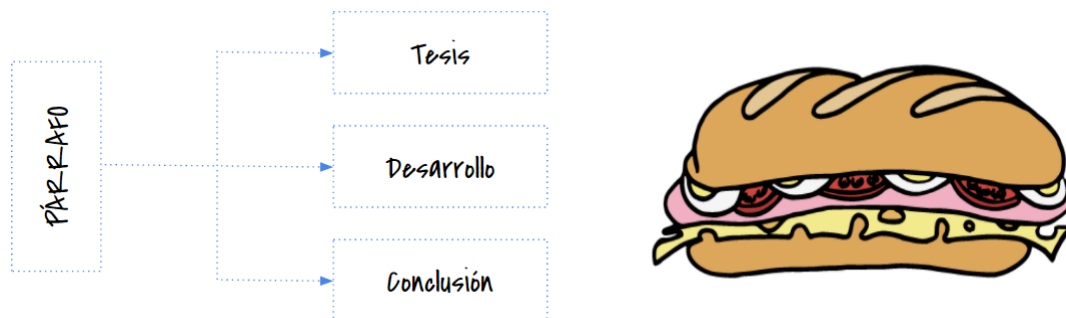


Figura 5. Representación de la estructura ternaria mediante un bocadillo (Escandell, 2018: 120).

En primer lugar, la tesis o la idea principal expone el contenido del escrito. Esta puede presentarse de manera neutra, como en un artículo de investigación, o bien puede apelar a los sentimientos del lector para atraer su atención, como en un artículo de opinión. En segundo lugar, la estructura del desarrollo, compuesto por «un número variable de ideas» (Escandell, 2018: 121-122), puede cambiar de acuerdo con el género discursivo que se esté abordando, pero «debe estar siempre al servicio de la idea principal». En esta parte, cabe destacar la importancia de conectar las ideas más allá de presentarlas, haciendo evidente el grado de importancia de cada idea en relación con las demás. Los mecanismos de cohesión adquieren relevancia en la organización del discurso, como se demuestra en las estrategias que se abordan en Montolío (2018), que presenta actividades que pueden ser adaptadas para ser aplicadas en la Educación Básica. En tercer lugar, la conclusión

marca el cierre de la presentación de la idea principal a modo de recapitulación de lo que se ha expuesto. En un texto más extenso, esta última parte puede marcar además el paso a la incorporación de nuevas ideas en el discurso.

El papel de la gramática debe ir de la mano de la producción escrita, como demuestra Montolío (2018: 31-35). La obra recoge estrategias para reconocer, entre otros, el empleo de la tilde diacrítica en los interrogativos o exclamativos. La propuesta escapa de la explicación de las oraciones subordinadas, que el currículum contempla a partir de 3.º de la Educación Secundaria Obligatoria, pero proporciona equivalentes que permiten saber si algunas clases transversales de palabras se acentúan dentro de una oración. También se recogen en el manual actividades que guían el uso de los marcadores discursivos. Es preciso que el alumno conozca el papel de relación de ideas que puede desempeñar una locución adverbial como *por consiguiente* o *sin embargo* en lugar de proporcionar un cuadro de elementos de cohesión textual sin contexto que permita dilucidar el sentido.

4.3. Actividades didácticas de organización textual

El aula debe incorporar progresivamente actividades que sirvan de práctica guiada para el alumnado de modo que aprenda a organizar un texto. Escandell (2018: 126-137) recoge cinco propuestas didácticas que buscan servir de acercamiento para desarrollar competencias concretas de la organización textual atendiendo a la estructura ternaria explicada en la Figura 5. Teniendo en cuenta dicha estructura, podría indicarse que este planteamiento puede aplicarse en el caso de los textos argumentativos o expositivos.

4.3.1. Descubrir la estructura

Esta actividad se centra en el reconocimiento de la estructura ternaria de un texto. Escandell (2018: 126-127) señala que la tarea puede adaptarse al nivel de los alumnos:

1. Dividir el texto en las tres partes que lo integran.
2. Localizar las ideas que se recogen en su desarrollo. Si se trata de un texto argumentativo, estas se pueden organizar según la postura de los argumentos.
3. Reconocer los recursos lingüísticos que establecen una conexión entre las ideas del desarrollo. Este paso puede complementarse con la elaboración de una lista de marcadores discursivos que podrían emplearse como afines o equivalentes en ese contexto.

4.3.2. Del tema a la tesis

La tesis o la idea principal no equivale en ningún caso al tema. Los temas suelen ser conceptos demasiado generales, como ‘las redes sociales’, mientras que la tesis muestra una idea completa ‘las redes sociales permiten dar visibilidad a las minorías’. Esta actividad parte de la necesidad de desarrollar de manera consciente una idea completa a partir de un concepto, como, por ejemplo, ‘la alimentación saludable’. En términos gramaticales, sobre la base de un sintagma nominal, se compone una oración con sentido completo que actúe como la tesis que vertebra un texto (Escandell, 2018: 129-130).

4.3.3. La tesis, en otras palabras

El modo de redacción de la tesis revela la postura desde la que el autor aborda una producción escrita, partiendo de la premisa de que una misma idea puede expresarse de maneras distintas. En ese marco, el género discursivo condiciona los recursos lingüísticos que pueden emplearse en la enunciación de la idea principal. Escandell (2018: 130-132) sugiere una actividad orientada a la reescritura de una idea. Se pueden analizar las propuestas del alumnado para debatir en grupo la idoneidad de las secuencias en distintos géneros textuales. La puesta en común de las reinterpretaciones también permite centrar la atención en el papel del léxico o de la sintaxis en la construcción de las ideas.

4.3.4. De la tesis al desarrollo

Esta propuesta didáctica pone de relieve la importancia de que un texto desarrolle todos los temas que aparecen en la enunciación de la idea principal. El estudio de los conceptos clave de la tesis permite su inclusión en el discurso de manera que así se cumpla con la unidad temática que dota de coherencia a una producción escrita (Escandell, 2018: 132-133). Las palabras clave pueden llevar a la creación de preguntas que sirvan de guía para desarrollar completamente los puntos necesarios que sustenten la tesis.

4.3.5. Reciclaje de textos

Reescribir un texto supone menos presión para el alumnado que componer un escrito desde cero, porque puede dedicarse en exclusiva a la estructura textual. La estrategia de la actividad se desarrolla en tres pasos. En primer lugar, se selecciona un texto que incluso puede adolecer de una estructura desordenada, pues, «cuanto peor resulte el texto que se va a reciclar», más evidente será el cambio que produce una organización adecuada de las ideas (Escandell, 2018: 133). En segundo lugar, se elabora un listado con todas las ideas que contiene el texto; estas se pueden dividir en grupos que giren en torno al mismo

tema, de modo que se pueda enunciar una tesis a partir de una serie de ideas asociadas. El resto de las ideas quedarían, por tanto, supeditadas a sustentar la idea principal. En tercer lugar, se produce una nueva composición escrita a partir del esquema elaborado. El resultado puede variar dependiendo de la idea principal sobre la que se vertebe el texto, por lo que se pueden concebir varias versiones de un mismo escrito.

5. Propuesta didáctica de gramática orientada a la expresión escrita

Se presenta, a continuación, una propuesta de intervención didáctica dirigida a la enseñanza de la gramática orientada al desarrollo de las competencias en relación con la expresión escrita en el aula de 4.º de Educación Secundaria Obligatoria. La secuencia de actividades, diseñada a partir de las claves esbozadas en los puntos anteriores, pretende acercar esta metodología a los alumnos, acostumbrados, a menudo, a producir textos escritos sin ninguna orientación previa; no se concibe, en ningún caso, como una unidad didáctica completa que deba aplicarse descontextualizada.

El texto base sobre el que gira la propuesta didáctica es una adaptación de la columna *Demasiados cadáveres urbanos* de Rosa Montero. El grupo de actividades forma parte de un taller dedicado a abordar la organización textual, que podría enmarcarse en una unidad didáctica dedicada a la argumentación en general, o bien a los artículos de opinión en concreto. Se trata, por consiguiente, de un módulo conducente a adquirir los saberes necesarios para que los alumnos puedan producir un texto escrito integrando lo aprendido durante los talleres (Dolz *et al.*, 2010: 513-515).

5.1. Actividad 1. Descubrir la estructura

5.1.1. Lee atentamente el siguiente texto de Rosa Montero:

El comercio *online* está arrasando como un incendio con los pequeños negocios. En 2018, en España desaparecieron casi 7000 comercios, pero el año anterior la suma alcanzó incluso los 10 000. A pesar de que comprar por Internet sea cómodo, económico, rápido..., a golpe de clic, estamos aniquilando nuestra vida tal como la conocemos, perdiendo el trato personal que hasta ahora nos ha brindado el sector local. Si nos rendimos sin condiciones al comercio digital, cerrarán las tiendas vecinales, por lo que destruiremos miles de empleos que generan los establecimientos de proximidad. Las calles serán, por tanto, mucho más tristes e inseguras sin comercios; de hecho, el proceso está en marcha, puesto que los barrios de nuestras ciudades se están quedando apagados, solitarios, desabastecidos. Y cuando los gigantes *online* nos tengan en su mano, cuando carezcan de competencia porque han devorado a los pequeños, entonces nos subirán los precios lo que quieran.

Adaptación de Rosa Montero, *El País Semanal*

5.1.2. Localiza las tres partes que componen el texto.

5.1.3. Busca las ideas que ha usado la autora en el desarrollo. ¿Qué ideas están *a favor* de la idea principal del texto? ¿Qué ideas están *en contra*?

A FAVOR	EN CONTRA

Tabla 1. Tabla para organizar los argumentos empleados por la autora Rosa Montero.

Esta actividad ha sido delineada para, en primera instancia, reconocer la estructura ternaria propuesta por Escandell (2018: 120). El docente puede recurrir, en caso de que lo vea necesario, a la Figura 5 como soporte visual para el alumnado. En el punto 5.1.3., se puede plantear la opción de añadir argumentos propios para sustentar la idea principal del texto. Para ello, se propone hacer uso de la dinámica conocida como ‘Estructura 1-2-4’ (Pujolàs, 2011: 88), en la que cada estudiante dispone de un papel dividido en tres partes: en la primera, el alumno plantea un argumento individualmente; en la segunda, lo hace con un compañero de clase; en la tercera, desarrollan un argumento en grupos de cuatro. Este planteamiento promueve el debate entre el alumnado porque deben razonar el argumento que han propuesto. El indicador de evaluación recogido por Heziberri (Departamento de Educación, 2016b: 314) para valorar la actividad sería el siguiente: *Identifica la tesis y los argumentos del emisor en los textos argumentativos.*

5.2. Actividad 2. Temas a partir de la tesis

5.2.1. Menciona qué tema(s) ha desarrollado Rosa Montero en el texto.

5.2.2. Formula, por lo menos, dos tesis relacionadas con cada tema.

La enunciación de la actividad se centra en el reconocimiento de los temas que se abordan en la tesis del texto original; por consiguiente, se podría evaluar con el siguiente indicador: *Infiere el sentido global del texto y los temas secundarios* (Departamento de Educación, 2016b: 313). El docente puede llevar a cabo una puesta en común mediante la herramienta colaborativa Mentimeter⁷, en la que se crea una nube de palabras a medida que los alumnos contestan: la nube destaca automáticamente las respuestas que más se han repetido. Tras aclarar los dos temas incluidos en la tesis, los alumnos, en grupos de

⁷ Enlace al sitio web de Mentimeter: <<https://www.mentimeter.com/>> [25/4/2021]

cuatro, deben redactar ideas principales que podrían utilizarse más tarde para vertebrar un texto argumentativo. Estas se pueden recoger en una cartulina mediante pósits.

5.3. Actividad 3. Tesis según el género discursivo

5.3.1. Reescribid la tesis original de la autora teniendo en cuenta los siguientes géneros discursivos: descripción técnica, elegía, eslogan publicitario, noticia.

5.3.2. ¿Qué procedimientos lingüísticos habéis empleado en la redacción de cada tesis?

5.3.3. ¿Por qué no sería adecuado recurrir a la tesis original en una descripción técnica?

Esta tarea pretende hacer hincapié en la necesidad de adecuar el discurso a cada género textual. Además de reescribir la tesis original, los alumnos tienen que señalar qué procedimientos lingüísticos han empleado en cada caso, luego tienen que argumentar las decisiones que han tomado para la elección de mecanismos lingüísticos. El docente debe hacer un seguimiento minucioso de la labor realizada por cada grupo, para poder darles retroalimentación durante el proceso de escritura creativa. Se presupone, en este caso, que previamente se han abordado los géneros discursivos señalados en el punto 5.3.1.

5.4. Actividad 4. Marcadores discursivos

5.4.1. Busca los marcadores discursivos que se han empleado en el texto.

5.4.2. Explica qué relación de ideas se establece gracias a los conectores.

5.4.3. Busca sinónimos para los marcadores discursivos que has encontrado. ¿Son estos intraoracionales o supraoracionales? Explica tu respuesta.

5.4.4. Algunos de los siguientes textos contienen errores en el uso de conectores. Localiza cuáles son; señala en qué consiste el error; propón una solución correcta.

1. La venta *online* de animales exóticos ha incrementado notablemente durante los últimos cinco años, *aunque* existe aún poco control en el comercio digital. Los expertos alertan de que esto puede suponer una bomba para la próxima epidemia⁸.

⁸ Adaptación de P. Peiró, *El País*, 17-2-2021.

2. La Policía Nacional ha interceptado un dinar de oro del siglo VIII en la aplicación de compra-venta Wallapop. *De manera que* ha detenido al vendedor, acusado de cometer un delito contra el patrimonio histórico por actos de expolio⁹.
3. La pandemia ha provocado una importante subida en el volumen de ventas a través de Internet, especialmente en los países en los que el comercio electrónico había penetrado con anterioridad. *En consecuencia*, la tendencia se ha mantenido estable en las regiones en las que esta modalidad no goza aún de un gran éxito¹⁰.
4. La industria de la moda ha experimentado una caída del 25 % en 2020. *Si bien* las ventas *online* han crecido hasta un 55 % respecto al año anterior. *A pesar de esto* el sector se sigue encontrando en una situación demasiado delicada¹¹.

5.4.5. Reescribe las oraciones teniendo en cuenta el listado de conectores elaborado.

1. La bicicleta ha ganado muchos adeptos en Europa durante el último año a raíz de la pandemia, que ha mostrado la necesidad de una transición ecológica. *Por ello*, los vendedores están teniendo problemas para responder a la actual demanda¹².
2. España está transitando progresivamente hacia las energías renovables, lo que ha hecho que suba la demanda de personas especializadas en muchos sectores. *Sin embargo*, las matriculaciones en las carreras STEAM no consiguen remontar¹³.
3. Apenas un 13 % de las viviendas protegidas construidas en los últimos cinco años se ha dedicado al alquiler, *de ahí que* España tenga, en la actualidad, un escaso parque de alquiler social para dar una alternativa habitacional a quienes no pueden permitirse las rentas que exigen los caseros en el mercado libre¹⁴.

Esta actividad está diseñada para analizar el empleo de los conectores en la modalidad discursiva de la argumentación. Si bien el texto de Rosa Montero hace uso de distintos marcadores discursivos, el docente, en el punto 5.4.2., puede centrarse en los contraargumentativos *pero* o *a pesar de que*, así como en los consecutivos *por lo que* o *por tanto* para explicar cuándo se puede recurrir a cada tipo de conector. En la siguiente tarea, se pueden repartir cartulinas para que los estudiantes elaboren un listado de conectores a partir de sus conocimientos previos; este se puede completar posteriormente

⁹ Adaptación de R. Burgos, *El País*, 30-4-2021.

¹⁰ Adaptación de I. Fariza, *El País*, 3-5-2021.

¹¹ Adaptación de *El País*, 4-2-2021.

¹² Adaptación de *Euronews*, 19-12-2020.

¹³ Adaptación de N. Meneses, *El País*, 21-4-2021.

¹⁴ Adaptación de J. L. Aranda, *El País*, 16-4-2021.

a partir de la propuesta recogida en Montolío (2018: 22). Es importante distinguir los conectores intraoracionales de los supraoracionales para que el alumno sepa integrarlos correctamente en un texto. Las últimas dos actividades pretenden poner en práctica lo aprendido en el punto 5.4.3., por lo que se presenta como una excelente ocasión para resolver dudas. Se propone, por tanto, valerse de este indicador de logro: *Estructura el texto escrito utilizando organizadores textuales adecuados y variados* (Departamento de Educación, 2016b: 315).

5.5. Actividad 5. Reescritura del texto

5.1. Escoge una de las siguientes opciones:

1. Escribe un texto argumentativo a partir de una de las tesis del punto 5.2.2.
2. Reescribe la columna de Montero adaptándola a uno de los siguientes géneros discursivos del punto 5.3.1.: descripción técnica, elegía o noticia.
3. Reelabora la columna de Montero a partir de las ideas recogidas en el punto 5.1.3. Tienes que prestar especial atención a los marcadores discursivos.

La última tarea presenta un gran abanico de opciones que puede ser, en cualquier caso, restringido por el docente de acuerdo con las necesidades de la clase. Los alumnos pueden organizarse en grupos según la opción elegida, si bien puede plantearse como una actividad individual con una posterior revisión a pares. El docente debe actuar de guía durante todo el proceso de composición escrita, de modo que la retroalimentación permita al alumno enriquecer el texto a medida que lo elabora. El currículo de Heziberri recoge dos indicadores que pueden emplearse en la evaluación de esta tarea: *Reconstruye con autonomía la estructura global del texto trabajado*, e *Identifica y caracteriza los géneros escritos trabajados* (Departamento de Educación, 2016b: 313-314).

6. Conclusiones

Este estudio ha intentado esbozar una panorámica del estadio actual de la enseñanza de la gramática en la Educación Secundaria, ahondando en los retos que conlleva un cambio de paradigma impulsado por la necesidad de implantar una educación basada en competencias. La sinergia creada por iniciativas como GrOC está ganando cada vez más aceptación entre los docentes de la Educación Básica, que ven necesario beber de las propuestas que se vienen realizando durante los últimos años. Es incuestionable que el cambio del modelo de las pruebas de la Evaluación para el Acceso a la Universidad obliga, en cierto sentido, a actualizarse en los contenidos relacionados con la gramática,

adaptados tanto a la *NGLE* como al *GTG*; razón por la que cada vez más editoriales han decidido abordar la renovación del material incluido en los libros de texto.

Aún gran parte de las actividades gramaticales están diseñadas, sin embargo, para la enseñanza de la sintaxis, entendida como análisis sintáctico, aunque han surgido propuestas que integran los contenidos gramaticales con otras destrezas lingüísticas, como se ha intentado mostrar en el punto 4. Investigadores, como Dolz, llevan años abogando por una enseñanza lingüística basada en los géneros discursivos para desarrollar las destrezas productivas. La gramática desempeña un papel importante en el proceso de comunicación; así se tiene que hacer ver, entonces, en el aula si se quiere poner el desarrollo de la competencia comunicativa en el centro, así como generar interés por los estudios lingüísticos entre el alumnado. Ser conscientes de los mecanismos de organización textual les permitirá adquirir las herramientas necesarias para, gradualmente, poder producir «textos escritos adecuados, coherentes, bien cohesionados, correctos, propios de diversos ámbitos de uso, sobre temas de actualidad social, política o cultural, teniendo en cuenta la situación de comunicación», como establece el quinto criterio de evaluación de 4.º de Educación Secundaria Obligatoria del currículum de Heziberri (Departamento de Educación, 2016b: 197).

Los docentes en activo necesitan cursos de actualización gramatical no solo para conocer con detenimiento las novedades introducidas por la *NGLE* en un espacio en el que se pueda generar debate con otros especialistas, sino también para poder poner en práctica actividades orientadas a las competencias. Es un proceso lento, pero primordial, que tiene que venir acompañado de los Berritzegunes en colaboración con el sistema universitario. La gramática, crucial en el currículum de la Educación Básica, no lo parece tanto en el plan de estudios del grado en Filología Hispánica, por lo que conviene revisar la estructura de los títulos universitarios si se aspira a que, en los años venideros, los docentes tengan los conocimientos que demanda el actual modelo educativo pedagógico.

Debe recalcar que la propuesta de intervención didáctica no ha sido aplicada durante el presente curso académico, de ahí que no se pueda evaluar si realmente la secuencia de actividades permitiría apreciar algún avance en las habilidades de expresión escrita del alumnado. Se sugiere, por tanto, la necesidad de impulsar investigación en acción por parte del sistema educativo, para promover actuaciones de éxito que redunden en el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. Sí se puede garantizar, sin embargo, que el planteamiento responde, aunque no en exclusiva, pues puede ser

extrapolable a cualquier sistema educativo europeo, al modelo educativo pedagógico de Heziberri 2020. Ha de recordarse que el desarrollo de esta competencia ha sido encomendado a todas las asignaturas de carácter lingüístico, de modo que los centros educativos deben diseñar un currículum integrado de lenguas que tenga como base organizadora la comunicación (Departamento de Educación, 2014: 34-35). Los marcos legislativos pueden marcar el rumbo de la educación —el papel lo soporta todo—, pero son los docentes, a la postre, los encargados de aplicar los cambios en el aula.

7. Bibliografía

- BOILLOS, MARI MAR (2017): «Escribir a través de los géneros discursivos en el marco educativo basado en las competencias: el caso del País Vasco», *Tejuelo*, 26: 63-90. <<https://bit.ly/3vVL2i6>> [25/4/2021]
- BOSQUE, IGNACIO y ÁNGEL GALLEGO (2016). «La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática». *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 54(2): 63-83. <<https://bit.ly/2SDnSi1>> [25/4/2021]
- BRAVO, ANA (2018). «El papel de la gramática en el proceso de escritura», *ReGrOC*, 1 (1), 1-10. <<https://bit.ly/3bcIgho>> [25/4/2021]
- CÁNOVAS, GERMÁN (2021). *Enlace. Dossier de Lengua castellana para estudiar los contenidos esenciales y preparar las PAU. Bachillerato*, Barcelona: Barcanova.
- CASAMIGLIA, HELENA y AMPARO TUSÓN (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona: Ariel.
- CASSANY, DANIEL, MARTA LUNA y GLÒRIA SANZ (1994). *Enseñar lengua*, Barcelona: Graó.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN. GOBIERNO VASCO (2016a). Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Boletín Oficial del País Vasco*. Vitoria-Gasteiz, 15 de enero de 2016, 9 (141), 1-219.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN. GOBIERNO VASCO (2016b). *Currículo de la Educación Básica. Currículo de carácter orientador que completa el Anexo II del Decreto 236/2015*. <<https://bit.ly/3ayf4jB>> [25/4/2021]
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN. GOBIERNO VASCO (2014). *Heziberri 2020. Marco del modelo educativo pedagógico*. <<https://bit.ly/3o9E0DG>> [25/4/2021]
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN. GOBIERNO VASCO (2010). *Decretos curriculares para la Educación Infantil, Básica y Bachiller en la Comunidad Autónoma del País Vasco*. <<https://bit.ly/32MtOa5>> [25/4/2021]
- DÍAZ, LOURDES (2014). «La formación de los futuros docentes de Lengua Castellana: el lugar de la gramática en los planes de estudio universitarios», *Legenda*, 17 (17), 11-46. <<https://bit.ly/3gDFhAY>> [25/4/2021]
- DLE = REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.4 en línea]. <<https://dle.rae.es/>> [25/4/2021]
- DOLZ, JOAQUIN, ROXANE GAGNON y VERÓNICA SÁNCHEZ (trad.) (2010). «El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito», *Lenguaje*, 38 (2), 497-527. <<https://bit.ly/3vjirCY>> [25/4/2021]
- DTCELE = MARTÍN, ERNESTO (dir.) (2008). *Diccionario de términos clave de ELE* [en línea], Madrid: SGEL. <<https://bit.ly/3eIuOSv>> [25/4/2021]

- ESCANDELL, VICTORIA (2018). «Tejer (y reciclar) párrafos. Claves para la organización del texto escrito», *ReGrOC, Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 1 (1), 113-139. <<https://bit.ly/2SFOizF>> [25/4/2021]
- ESPAÑA, SANDRA y EDITA GUTIÉRREZ (2018). «Reflexiones sobre la enseñanza de la gramática en Secundaria», *ReGrOC, Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 1 (1), 1-10. <<https://bit.ly/3hiuKeT>> [25/4/2021]
- FLOWER, LINDA y JOHN RICHARD HAYES (1980): «Identifying the organization of writing processes», *Cognitive processes in writing*, 3-30, EE. UU.: L. Erlbaum Associates.
- GALLEGO, ÁNGEL y EDITA GUTIÉRREZ (coords.) (2021). *DUAL. Lengua Castellana y Literatura 2 Bachillerato*, El Prat de Llobregat: Vicens Vives.
- GALLEGO, ÁNGEL (2020). *Guía para solucionar pares mínimos*. <<https://bit.ly/3eYwZkE>> [25/4/2021]
- GARCÍA, BEGOÑA (2012). *Elige tu propia aventura, ¿nudo gordiano para un tratamiento holístico de la expresión escrita?* [TFM], Estocolmo: Universidad de Estocolmo. <<https://bit.ly/3etTCgD>> [25/4/2021]
- GTG = REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LENGUA ESPAÑOLA (2019). *Glosario de términos gramaticales*, Salamanca: Universidad de Salamanca.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2020): *La reforma del currículo en el marco de la LOMLOE. Documento base*. <<https://bit.ly/3gvTvUC>> [25/4/2021]
- MONTERO, ROSA (2019, 10 de marzo). «Demasiados cadáveres urbanos», *El País Semanal*. <<https://bit.ly/3az2gJN>> [25/4/2021]
- MONTOLÍO, ESTRELLA (dir.) (2018). *Manual de escritura académica y profesional. Estrategias gramaticales y discursivas*, vol. II, Barcelona: Ariel.
- NGLE = REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LENGUA ESPAÑOLA (2009). *Nueva gramática de la Lengua Española*, vol. 1 *Morfología. Sintaxis I*; vol. 2 *Sintaxis II*, Madrid: Espasa.
- PÉREZ-REVERTE, ARTURO (2021, 10 de abril). «Forenses de las palabras», *XL Semanal*. <<https://bit.ly/3nk1Zja>> [25/4/2021]
- PUJOLÀS, PERE (coord.) (2011). *El programa CA/AC «cooperar para aprender / aprender a cooperar» para enseñar a aprender en equipo. Implementación en el aula*, Vic: Universidad de Vic. <<https://bit.ly/32OVScW>> [25/4/2021]
- RUIZ DE AGUIRRE, ALFONSO (2020). *Nueva sintaxis: Para alérgicos a la NGLE y al GTG*. [Obra editada por el autor]
- SÁNCHEZ, JESÚS e ISABEL SANTOS (dirs.) (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL.

Anexo I. Tabla orientativa de contenidos gramaticales en la ESO

	DBH 1	DBH 2	DBH 3	DBH 4
PRIMERA EVALUACIÓN	<p><u>2. Gramática:</u></p> <p>2.1. Ortografía:</p> <ul style="list-style-type: none"> - «b», «v», «g» y «j». - Reglas de acentuación general. <p>2.2. Sintaxis:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sujeto y predicado. - Sintagma nominal. - Sintagma verbal. <p>2.3. Nivel léxico-semántico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Campo semántico y familia léxica. - Siglas y abreviaturas. <p>2.4. Nivel morfosintáctico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sustantivo. - Determinante. - Pronombre. - Adjetivo. - Adverbio. - Preposición. 	<p><u>2. Gramática:</u></p> <p>2.1. Ortografía:</p> <ul style="list-style-type: none"> - «h», «b», «v», «g» y «j». - El uso de la coma. <p>2.2. Sintaxis:</p> <ul style="list-style-type: none"> - DBH 1 + Atributo y CD. - Oraciones impersonales. <p>2.3. Nivel léxico-semántico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Denotación y connotación. <p>2.4. Nivel morfosintáctico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lexema y morfema. - Las categorías gramaticales. <p>2.5. Nivel textual:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Propiedades del texto. 	<p><u>2. Gramática:</u></p> <p>2.1. Ortografía:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reglas de acentuación general. - Diptongo, triptongo e hiato. <p>2.2. Sintaxis:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Repaso DBH 2. - Modalidad oracional. - Atributo, CD y CI. <p>2.3. Nivel léxico-semántico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Denotación y connotación. - Tecnicismos de la fotografía. <p>2.4. Nivel morfosintáctico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tipos de sintagmas. - Las categorías gramaticales. <p>2.5. Nivel textual:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Propiedades del texto. 	<p><u>2. Gramática:</u></p> <p>2.1. Ortografía:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reglas de acentuación. - Palabras de escritura dudosa. <p>2.2. Sintaxis:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Repaso DBH3. - Introducción a la oración compuesta: oraciones coordinadas. <p>2.3. Nivel léxico-semántico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fenómenos semánticos: monosemia, polisemia, sinonimia, antonimia, homonimia y paronimia. - Denotación y connotación. - Tabú y eufemismos. <p>2.4. Nivel morfosintáctico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formación de palabras.

	DBH 1	DBH 2	DBH 3	DBH 4
PRIMERA EVALUACIÓN	<p>2. Gramática:</p> <p>2.1. Ortografía:</p> <ul style="list-style-type: none"> - «b», «v», «g» y «j». - Reglas de acentuación general. <p>2.2. Sintaxis:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sujeto y predicado. - Sintagma nominal - Sintagma verbal. <p>2.3. Nivel léxico-semántico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Campo semántico y familia léxica. - Siglas y abreviaturas. <p>2.4. Nivel morfosintáctico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sustantivo. - Determinante. - Pronombre. - Adjetivo. - Adverbio. - Preposición. 	<p>2. Gramática:</p> <p>2.1. Ortografía:</p> <ul style="list-style-type: none"> - «h», «b», «v», «g» y «j». - El uso de la coma. <p>2.2. Sintaxis:</p> <ul style="list-style-type: none"> - DBH 1 + Atributo y CD. - Oraciones impersonales. <p>2.3. Nivel léxico-semántico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Denotación y connotación. <p>2.4. Nivel morfosintáctico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lexema y morfema. - Las categorías gramaticales. <p>2.5. Nivel textual:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Propiedades del texto. 	<p>2. Gramática:</p> <p>2.1. Ortografía:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reglas de acentuación general. - Diptongo, triptongo e hiato. <p>2.2. Sintaxis:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Repaso DBH 2. - Modalidad oracional. - Atributo, CD y CI. <p>2.3. Nivel léxico-semántico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Denotación y connotación. - tecnicismos de la fotografía. <p>2.4. Nivel morfosintáctico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tipos de sintagmas. - Las categorías gramaticales. <p>2.5. Nivel textual:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Propiedades del texto. 	<p>2. Gramática:</p> <p>2.1. Ortografía:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reglas de acentuación. - Palabras de escritura dudosa. <p>2.2. Sintaxis:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Repaso DBH3. - Introducción a la oración compuesta: oraciones coordinadas. <p>2.3. Nivel léxico-semántico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fenómenos semánticos: monosemia, polisemia, sinonimia, antonimia, homonimia y paronimia. - Denotación y connotación. - Tabú y eufemismos. <p>2.4. Nivel morfosintáctico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formación de palabras.

	DBH 1	DBH 2	DBH 3	DBH 4
TERCERA EVALUACIÓN	<p>2. Gramática:</p> <p>2.1. Ortografía:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1.ª y 2.ª evaluación. - «h» y «x». <p>2.2. Sintaxis:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sintagmas en la oración simple. <p>2.3. Nivel léxico-semántico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2.ª evaluación. - Figuras retóricas. - tecnicismos de la Edad Media. <p>2.4. Nivel morfosintáctico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1.ª y 2.ª evaluación. 	<p>2. Gramática:</p> <p>2.1. Ortografía:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2.ª evaluación + «x». - Consonantes seguidas: -cc- / -ct-. <p>2.2. Sintaxis:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2.ª evaluación + CPvo + CAg. - Voz pasiva. <p>2.3. Nivel léxico-semántico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Familia léxica y campo semántico. - Hiperonimia e hiponimia. - Sinonimia y antonimia. - Extranjerismos. <p>2.4. Nivel morfosintáctico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Derivación y composición. 	<p>2. Gramática:</p> <p>2.1. Ortografía:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2.ª evaluación. <p>2.2. Sintaxis:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2.ª evaluación. - Introducción a la oración compuesta. <p>2.3. Nivel léxico-semántico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Denotación y connotación. <p>2.4. Nivel morfosintáctico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2.ª evaluación. <p>2.5. Nivel textual:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Marcadores discursivos. 	<p>2. Gramática:</p> <p>2.1. Ortografía:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1.ª y 2.ª evaluación. <p>2.2. Sintaxis:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2.ª evaluación. - Subordinadas de relativo. - Subordinadas adverbiales. <p>2.3. Nivel léxico-semántico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1.ª y 2.ª evaluación. <p>2.4. Nivel morfosintáctico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1.ª y 2.ª evaluación.