

La reflexión sobre la lengua en el marco de la LOMLOE

Ministerio
de Educación, Formación Profesional
y Deportes

ESO Y BACHILLERATO

Guía de orientaciones didácticas



Financiado por
la Unión Europea
NextGenerationEU



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
Y DEPORTES



Plan de Recuperación,
Transformación
y Resiliencia

La reflexión sobre la lengua en el marco de la LOMLOE

Catálogo de publicaciones del MEFP: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa>
Catálogo general de publicaciones oficiales: <https://cpage.mpr.gob.es/>

La reflexión sobre la lengua en el marco de la LOMLOE

Autoras:
Carmen Durán
Guadalupe Jover
Rosa Linares
Mireia Manresa



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES
Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial

Edita:
SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

Publicación incluida en el Programa editorial del Ministerio de Educación y Formación Profesional de 2023 y editada por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes de acuerdo con la reestructuración ministerial establecida por Real Decreto 829/2023, de 20 de noviembre.

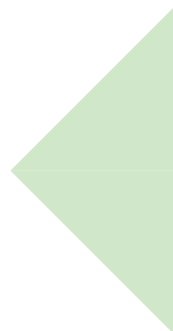


Obra publicada con licencia Creative Commons
Reconocimiento - Compartir Igual 4.0 Licencia Internacional
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

Edición: 2023

NIPO: 847-23-071-X

La reflexión sobre la lengua en el marco de la LOMLOE



ÍNDICE

1. La reflexión sobre la lengua en el nuevo currículo: una mirada competencial a la enseñanza gramática	7
1.1. Enseñar gramática desde la reflexión	8
1.2. El papel de los saberes básicos en un enfoque competencial.....	10
1.3. Saberes básicos para poder reflexionar sobre la lengua	11
1.4. La evaluación de la competencia metalingüística	15
2. Orientaciones metodológicas para enseñar a reflexionar sobre la lengua	17
2.1. Hablar para reflexionar y para aprender	20
2.2. Pistas para la elaboración de situaciones de aprendizaje.....	20
2.3. ¿Cómo establecer itinerarios de progreso en las situaciones de aprendizaje de reflexión sobre la lengua?.....	23
2.4. Ejemplo de secuenciación de situaciones de aprendizaje en torno a la cohesión discursiva	24
2.5. Coda final	26



1. LA REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA EN EL NUEVO CURRÍCULO: UNA MIRADA COMPETENCIAL A LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

Desde hace décadas, la enseñanza de la gramática se ha abordado en las aulas de una manera transmisiva: la explicación de unos saberes sobre la palabra y sobre la oración que el alumno tenía que comprender y aplicar en la identificación de categorías y funciones. Ahora bien, la investigación ha mostrado que esta manera de hacer en el aula es poco eficaz para comprender verdaderamente cómo funciona el sistema lingüístico, para que chicas y chicos se den cuenta, por ejemplo, de cómo los cambios formales condicionan los cambios de significado, de cómo cualquier elección léxica o sintáctica influye en la recepción del mensaje.

Por otro lado, el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, que pone el foco en el desarrollo de las habilidades lingüístico-comunicativas a partir de la comprensión y la elaboración de textos orales y escritos —es decir, de *hacer cosas con las palabras*—, tampoco es suficiente si no va acompañado de un conocimiento consciente sobre las formas lingüísticas y sobre los usos sociales de la lengua, un conocimiento que permita a los estudiantes tomar decisiones cuando elaboran sus propios textos, pero también que los alerte de las intenciones del emisor cuando son receptores de textos ajenos. Se trata de un conocimiento intuitivo en los hablantes como usuarios competentes que son, en cierta forma suficiente para los usos informales de la vida cotidiana. Ahora bien, conforme la actividad verbal se va haciendo más compleja y diversa, y especialmente en la composición y en la comprensión de textos escritos, se hace necesario explicitar y sistematizar ese conocimiento, hacerlo accesible de manera consciente.

Por estos motivos, enseñar a reflexionar y a orientar la reflexión tanto hacia la mejora de la producción y comprensión de los textos orales y escritos como hacia la comprensión del funcionamiento del sistema lingüístico constituye uno de los núcleos principales de la educación lingüística en las aulas de educación secundaria. En esta línea, el nuevo currículo básico de la materia de Lengua Castellana y Literatura, establecido en los reales decretos que desarrollan la LOMLOE,¹ distingue dos bloques donde se abordan los saberes lingüísticos: uno dedicado a desarrollar las competencias comunicativas (competencias específicas 2, 3, 4, 5 y 6), en el que los contenidos lingüísticos se vinculan con tareas de producción y recepción de textos, y otro centrado en la competencia metalingüística y de reflexión sobre la lengua (competencia específica 9), en el que se aborda la comprensión de conceptos lingüísticos abstractos y su necesaria sistematización.

Uno y otro, sin embargo, no constituyen cajones estancos. No podemos hablar de enfoque comunicativo y de enseñanza de la gramática como dos polos antagonicos. Cuando el currículo habla de «reflexión sobre la lengua» —como, por otra parte, lo hacen los currículos de lenguas de los países de nuestro entorno— y le dedica uno de los bloques de los saberes básicos, está llamando la atención, simultáneamente, sobre dos aspectos esenciales. En primer lugar, sobre el carácter irrenunciable de la mirada distanciada al sistema de la lengua, sobre la necesidad de hacer de la lengua misma objeto de conocimiento y de poner sus componentes a una cierta distancia para poder pensarlos con la ayuda de un metalenguaje específico. En segundo lugar, sobre el hecho de que la enseñanza de la gramática desborda sus antiguos límites y ha de proyectarse más allá de la oración, por una parte, y más allá de lo estrictamente morfológico, sintáctico y léxico-semántico, por otra, para ponerse también en relación con los componentes pragmáticos, discursivos y sociolingüísticos de todo acto comunicativo.

El hecho, por tanto, de que los contenidos relativos a la reflexión sobre el sistema y sobre los usos lingüísticos estén distribuidos en diferentes bloques de saberes básicos en el currículo no responde sino a la voluntad de evidenciar que no puede haber mejora de los usos lingüísticos sin reflexión metalingüística y sin mirada distanciada al sistema; que no puede haber tampoco un hondo y sólido conocimiento gramatical desatendiendo el marco textual y contextual de los enunciados.

Por la novedad que representa, nos centraremos en este texto en cómo aborda el currículo la competencia específica 9 y qué claves se dan para su desarrollo.

1.1. Enseñar gramática desde la reflexión

Como hemos mencionado, la competencia específica 9 se centra en la enseñanza de la gramática —una gramática de la oración y también del texto—, pero pone el acento no en la adquisición de los contenidos gramaticales, sino en el desarrollo de una competencia metalingüística que permita a los estudiantes:

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

Esta nueva manera de concebir la educación lingüística limita el protagonismo del

¹ Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria («BOE» núm. 76, de 30 de marzo) y Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato («BOE» núm. 82, de 6 de abril).

docente a la hora de elaborar la explicación gramatical y lo pone en el estudiante, que pasa a ser un agente activo en su propio aprendizaje. Para ello, desplaza el foco de los contenidos gramaticales ya establecidos al proceso de reflexión que ha de permitir a los estudiantes construirlos con la guía del docente. En definitiva, propone un cambio de perspectiva de la *enseñanza de la gramática* a la *reflexión sobre la lengua* que permita formar personas lingüísticamente competentes.

Ahora bien, ¿en qué consiste la competencia metalingüística? Podemos entenderla como el conocimiento explícito y consciente que el hablante tiene sobre la lengua (o lenguas) y la capacidad de movilizarlo en función de diferentes objetivos. O, dicho de otra manera, es la capacidad que tenemos los hablantes de explicitar cómo funciona el engranaje lingüístico y utilizar ese conocimiento para mejorar la comunicación con los demás.

Esta capacidad es inherente al ser humano, que posee un conocimiento gramatical intuitivo como hablante que le permite pensar sobre la lengua. Es lo que, por ejemplo, permite a niñas y niños bien pequeños intuir la regularidad de la conjugación verbal aun sin haber reflexionado sobre ella de manera explícita o inventar palabras combinando lexemas y morfemas ya existentes en la lengua sin que nadie les haya hablado de cómo están constituidas las palabras. Ahora bien, esa capacidad ha de hacerse consciente en el aula a través de dispositivos didácticos que hagan emerger ese conocimiento intuitivo y que ayuden a los estudiantes a construir un conocimiento «científico» y sistemático que les permita tomar el control de las propias producciones y afinar las habilidades de recepción y de lectura crítica.

Para desarrollar dicha competencia específica, la investigación ha puesto de relieve algunos aspectos que destacamos a continuación:

- a) El conocimiento de la gramática tiene que partir del uso y, por tanto, ha de tener en cuenta la variación como una propiedad fundamental del sistema lingüístico.
- b) Ha de romper la dicotomía entre la gramática de la frase y la gramática del texto.
- c) Ha de ir de lo más sencillo a lo más complejo, lo que no quiere decir ir de la palabra al texto, pasando por la oración simple y después por la compuesta, secuenciación habitual en los cursos de lengua de secundaria. En realidad, para los escolares un texto completo es más concreto —y, por ello, más accesible a la conciencia— que una palabra descontextualizada, que requiere un mayor nivel de abstracción.
- d) Ha de permitir ver la lengua como un objeto de estudio que se puede observar, analizar y argumentar, y que abarca aspectos diversos tanto de sentido como de forma.

A todo ello añade la importancia de una aproximación metodológica que reúna estas características:

- a) Ha de partir de una metodología inductiva, de la manipulación y de la experimentación, del descubrimiento. En definitiva, del aprendizaje activo. Y ha de ir a buscar la argumentación científica, la explicitación de su funcionamiento.
- b) Ha de permitir las preguntas y las hipótesis en el proceso de comprender los conceptos, y ha de entender el error como necesario en el proceso de formular hipótesis más sofisticadas. Ello implica concebir el aprendizaje de la gramática como un conocimiento complejo en constante construcción.

- c) Tiene que establecer puentes entre los conceptos espontáneos de los estudiantes, resultado de la observación, y los conceptos científicos que provienen del ámbito académico, de manera que posibiliten un ir y venir de un conocimiento de usuarios a un conocimiento de «expertos» en un camino de apropiación de los conceptos.
- d) Se tiene que sustentar en el diálogo entre iguales y con el docente, lo que implica promover la interacción en el aula, la conversación guiada que permita hablar sobre la lengua.
- e) Ha de partir de un problema, de una pregunta, de un reto que hay que resolver. Las situaciones de aprendizaje se tienen que organizar de manera que tengan sentido para los estudiantes en el marco de una tarea global.

En definitiva, este nuevo enfoque privilegia que chicos y chicas —todos sin excepción— sean capaces de hablar sobre la lengua, sobre cómo están construidas las palabras, cómo se relacionan entre sí, cómo se seleccionan en función de la intención del emisor al construir el texto, o con qué elementos lingüísticos se pueden conectar unas ideas con otras, solo por poner algunos ejemplos. Es decir, busca que puedan explicitar el conocimiento gramatical con una terminología específica que les ayude a elaborar el discurso sobre cómo funciona el sistema lingüístico. Se centra, por tanto, en la conciencia sobre el propio proceso y en la construcción de un discurso incipiente sobre cómo funciona la lengua, y lo hace además desde un planteamiento inclusivo que no deja a nadie al margen y que, bien al contrario, aprovecha la diversidad de los usos lingüísticos de los estudiantes como fuente de conocimiento colectivo.

1.2. El papel de los saberes básicos en un enfoque competencial

¿Y qué papel tienen en el desarrollo de dicha competencia específica los contenidos gramaticales que, en los currículos, se enuncian en forma de saberes básicos?

En primer lugar, cabe decir que los saberes básicos o contenidos son indispensables en cualquier ámbito del conocimiento. No podemos ser competentes en algo si no sabemos cosas sobre ese algo —ya disculpará el lector o lectora la imprecisión de estas palabras—. Y, en el caso de la competencia lingüística y metalingüística, no es diferente. Para poder puntuar bien un texto, por ejemplo, hay que saber que no se debe poner una coma entre el sujeto y el verbo y, para ello, hay que conocer, identificar y comprender dichos conceptos.

Ahora bien, la enseñanza de la gramática en ocasiones ha puesto el foco en ese saber gramatical como un contenido cerrado que el alumnado tiene que conocer, un saber que el docente transmite a los escolares y cuya adquisición constituye la finalidad última de la clase de lengua. El paradigma que propone el nuevo marco curricular, en cambio, selecciona los contenidos como herramientas al servicio del desarrollo de la competencia; contenidos o saberes básicos que, por otra parte, serán concretados en el diseño de las situaciones de aprendizaje. Es decir, si proponemos a los estudiantes que se pregunten sobre cómo funciona el género gramatical en español —como hacemos en la situación de aprendizaje «¿Tienen sexo las palabras? La expresión del género gramatical en español»—,² esa misma pregunta hará emerger la necesidad de unos saberes básicos determinados:

- Definición de género gramatical.
- Distinción entre realidad y gramática, y carácter arbitrario del lenguaje.

² Disponible en: <https://descargas.intef.es/recursos_educativos/ODES_SGOA/ESO/LC/La_expresion_del_genero_gramatical/introduccion.html>. [Consulta: 7 de julio de 2023].

- Marcas lingüísticas para la oposición de género gramatical en español en seres sexuados y no sexuados.
- Contraste entre distintos sistemas lingüísticos en cuanto al género gramatical.
- El género como mecanismo de cambio de significado (relación entre morfología y semántica).
- El concepto de género no marcado.
- Categorías gramaticales con alternancia de género.
- Concordancia de género entre categorías gramaticales.
- Recursos lingüísticos y estrategias discursivas para visibilizar la diversidad sexual. Cambios sociales y cambios lingüísticos en relación al género gramatical en la lengua oral y en la lengua escrita.
- Reconocimiento de las lenguas como sistemas lingüísticos sostenidos por normas y excepciones.
- La lengua como organismo vivo, sujeto a continua evolución.

El profesorado, por tanto, tiene un papel fundamental: plantearse qué contenidos selecciona en función de los objetivos que se propone, con qué finalidad, para quién —no es lo mismo plantearse esta pregunta dirigida a un primero de la ESO que a un primero de Bachillerato—, cuándo los introduce —en qué curso, en qué momento del curso— y cómo lo hará. El resultado será un conocimiento siempre en construcción —chicos y chicas de educación secundaria obligatoria o postobligatoria no son expertos lingüistas— y, por tanto, los saberes básicos aparecerán en diversos momentos de la etapa educativa y se irá profundizando en ellos progresivamente, como conceptos complejos que son.

Todo ello ha de hacerse teniendo en cuenta que los saberes básicos abarcan los múltiples planos del lenguaje (semántico, morfosintáctico, pragmático) y sus diversas escalas (palabra, frase, texto), para abordar la progresiva complejidad de la lengua siempre desde las relaciones entre el sentido y la forma.

Las situaciones de aprendizaje —preguntas, retos, escenarios que se plantean y que dan sentido al aprendizaje de dichos contenidos—, centradas en un contenido gramatical presentado en su contexto de uso y orientadas a la elaboración de una tarea global, son dispositivos capaces de movilizar todos esos saberes.

Nos centraremos un poco más en los saberes básicos recogidos en la propuesta curricular.

1.3. Saberes básicos para poder reflexionar sobre la lengua

Los saberes básicos más estrechamente vinculados a la competencia específica 9 aparecen distribuidos en el currículo, como decíamos, en dos de los bloques: el bloque B —*Comunicación*— y el bloque D —*Reflexión sobre la lengua*—, al tiempo que uno de los saberes básicos incluidos en el bloque A —*Las lenguas y sus hablantes*— se centra en la reflexión interlingüística, estrategia imprescindible para el desarrollo de la competencia metalingüística e insoslayable en sociedades plurilingües como las nuestras. Esto último es

especialmente relevante, por un lado, por tratarse de un Estado con cuatro lenguas oficiales y dos lenguas de signos reconocidas; por otro, por la creciente presencia en nuestras aulas de un alumnado procedente de otros contextos geográficos y culturales y cuya lengua familiar es, en muchos casos, diferente de la lengua vehicular de la escuela; y, por último, por una presencia cada vez más medular de las lenguas extranjeras en el currículo escolar.

Pero, volviendo a los bloques B y D del currículo, conviene explicar el porqué de la distribución de saberes básicos y subrayar que unos y otros se movilizan simultáneamente tanto en los procesos de producción y recepción como en la mirada distanciada al sistema que se propone en la *Reflexión sobre la lengua*.

Bloque B: Comunicación

Este bloque recoge todos aquellos saberes básicos imprescindibles en los procesos de producción y recepción de textos: los elementos contextuales de todo hecho comunicativo; los diferentes géneros discursivos; las particularidades de los procesos de producción, recepción o interacción en los intercambios orales, escritos o multimodales; y, finalmente, el reconocimiento y uso discursivo de los elementos lingüísticos.

En este último apartado, el relativo al reconocimiento y uso de los elementos lingüísticos, se han incorporado un conjunto de saberes que tradicionalmente quedaban fuera del radio de acción de la enseñanza de la gramática por afectar a la textura discursiva de los textos y a su dimensión contextual. Se transcribe, a modo de ejemplo, su formulación para los dos primeros cursos de la ESO:

- *Recursos lingüísticos para mostrar la implicación del emisor en los textos: formas de deixis (personal, temporal y espacial) y procedimientos de modalización.*
- *Recursos lingüísticos para adecuar el registro a la situación de comunicación.*
- *Mecanismos de cohesión. Conectores textuales temporales, explicativos, de orden y de contraste. Mecanismos de referencia interna gramaticales (sustituciones pronominales y adverbiales) y léxicos (repeticiones, sinónimos, hiperónimos y elipsis).*
- *Uso coherente de las formas verbales en los textos. Los tiempos del pretérito en la narración. Correlación temporal en el discurso relatado.*
- *Corrección lingüística y revisión ortográfica y gramatical de los textos. Uso de diccionarios, manuales de consulta y de correctores ortográficos en soporte analógico o digital.*
- *Los signos básicos de puntuación como mecanismo organizador del texto escrito. Su relación con el significado.*

Los itinerarios de progreso, conformados a lo largo de la educación secundaria por situaciones de aprendizaje, se establecen, como veremos más adelante, en función no solo de la complejidad de los textos objeto de producción o recepción, sino del grado de sofisticación de los procedimientos lingüísticos empleados —procedimientos de modalización, conectores discursivos, etc.—.

Tal y como hemos venido sosteniendo a lo largo de estas páginas, no se trata de limitar la atención a estos elementos al hilo de una tarea concreta de producción o de recepción, sino que es igualmente necesario reservar tiempos para la mirada distanciada, desde el propio sistema de la lengua, a cada uno de ellos. ¿Cuáles son los procedimientos lingüísticos que

favorecen la cohesión textual de los textos? ¿Cuáles, entre ellos, son los que aseguran el mantenimiento de las referencias internas? Solo desde una mirada global a las posibilidades que ofrece el sistema de la lengua es posible incrementar el repertorio comunicativo del alumnado y desarrollar su conciencia lingüística.

Es necesario, por tanto, elaborar situaciones de aprendizaje que pongan el foco en algunos de estos elementos desde el punto de vista de su contribución al desarrollo de la reflexión metalingüística.

Bloque D: Reflexión sobre la lengua

Además de los saberes básicos recogidos en el bloque anterior, encontramos el bloque D «Reflexión sobre la lengua», dedicado a la reflexión sobre los distintos componentes del sistema lingüístico y a su sistematización. Este bloque toma como elementos de observación preferente la palabra y la oración, pero siempre dentro del contexto comunicativo en que se inscriben. Es decir, aborda el aprendizaje de la gramática a partir de los usos lingüísticos y se plantea como un proceso inductivo, que puede partir de un reto o de una pregunta a los que los estudiantes tienen que dar respuesta.

Recogemos, a modo de ejemplo, su formulación tal y como aparecen recogidos en el currículo para 1.º y 2.º de la ESO:

Elaboración de conclusiones propias sobre el funcionamiento del sistema lingüístico con un lenguaje específico a partir de la observación, comparación y clasificación de unidades comunicativas y del contraste entre lenguas en torno a los siguientes saberes:

- *Diferencias relevantes e intersecciones entre lengua oral y lengua escrita atendiendo a aspectos sintácticos, léxicos y pragmáticos.*
- *Aproximación a la lengua como sistema y a sus unidades básicas teniendo en cuenta los diferentes niveles: el sonido y sistema de escritura, las palabras (forma y significado), su organización en el discurso (orden de las palabras, componentes de las oraciones o conexión entre los significados).*
- *Distinción entre la forma (categoría gramatical) y la función de las palabras (funciones sintácticas), y conocimiento de los procedimientos léxicos (afijos) y sintácticos para el cambio de categoría.*
- *Relación entre los esquemas semántico y sintáctico de la oración simple. Observación y transformación de enunciados de acuerdo con estos esquemas y uso de la terminología sintáctica necesaria. Orden de las palabras y concordancia.*
- *Procedimientos de adquisición y formación de palabras. Reflexión sobre los cambios en su significado, las relaciones semánticas entre palabras y sus valores denotativos y connotativos en función del contexto y el propósito comunicativo.*
- *Estrategias de uso progresivamente autónomo de diccionarios y manuales de gramática para obtener información gramatical básica.*

Estos saberes básicos se conciben como herramientas al servicio de la reflexión y de la comprensión de la lengua. El objetivo no es memorizar reglas o etiquetas gramaticales como fin en sí mismo, sino comprender qué relaciones establecen las palabras entre sí y percibir la lengua como un sistema organizado y regulado por normas que evolucionan históricamente y que pueden variar en función de la situación comunicativa.

Dichos saberes básicos —como puede verse en la lista recogida más arriba— abarcan los distintos planos o niveles del lenguaje (fonológico, morfológico, semántico y sintáctico), pero también tienen en cuenta los aspectos pragmáticos —aspectos todos ellos relevantes para comprender el funcionamiento de la lengua—, y toman como objeto de estudio tanto la lengua escrita como la lengua oral.

Son saberes básicos formulados con carácter general que engloban, a su vez, un conjunto amplio de contenidos que los docentes tienen que seleccionar y concretar en función de los objetivos de aprendizaje que se persiguen. Lo veíamos en el epígrafe anterior a propósito de la situación de aprendizaje en torno al género gramatical, que concreta y desglosa los muchos saberes básicos implicados en esa *Aproximación a la lengua como sistema y a sus unidades básicas teniendo en cuenta los diferentes niveles*. Pensemos también, por ejemplo, en la distinción entre categoría gramatical y función sintáctica. Este saber tan genérico incluye, a su vez, las diferentes clases de palabras (y los aspectos que las definen) y todas las funciones que pueden hacer estas palabras en la oración, por lo que puede dar lugar al desarrollo de situaciones de aprendizaje centradas en cada uno de ellos o, incluso, solo en algún aspecto. Por ejemplo, se puede poner el foco en algunos usos de los adjetivos que permitan observar la categoría en su contexto de uso —los adjetivos en los anuncios inmobiliarios o en un informe de laboratorio, por poner dos ejemplos en los que el adjetivo toma una función muy distinta— y observarlos desde una perspectiva morfológica, sintáctica, semántica y discursiva para llegar a conclusiones que permitan justificar su función en los textos.

Se espera que los estudiantes sean capaces de elaborar unas conclusiones y comunicarlas con un lenguaje específico, que sean capaces de observar y justificar, por ejemplo, que la sintaxis de la lengua oral es muy diferente de la de la lengua escrita, que sean capaces de «traducir» de una a otra observando qué elementos cambian y por qué, o que sean capaces de insertar el discurso oral en el escrito a través del uso del estilo directo, indirecto o indirecto libre y de la comprensión de cómo se organiza lingüísticamente, cómo se introduce esa oralidad en el texto. Para ello, también se conciben como saberes básicos las estrategias de uso de diccionarios y gramáticas que permiten consultar aspectos lingüísticos.

Se trata, por tanto —como indica la propia descripción de la competencia específica en el currículo—, de abordar el aprendizaje de la gramática como un proceso sostenido a lo largo de la etapa, en el que lo relevante no es tanto el aprendizaje de taxonomías cuanto la reflexión en torno al sistema lingüístico y la formulación inductiva —y, por tanto, provisional— de conclusiones acerca del mismo. Para ello hay que partir de la observación del significado y la función que las formas lingüísticas adquieren en el discurso, para llegar a la generalización y a la sistematización a partir de la observación de enunciados, el contraste entre oraciones, la formulación de hipótesis y de reglas, el uso de contraejemplos o la conexión con otros fenómenos lingüísticos. En definitiva, se pretende estimular la reflexión metalingüística e interlingüística para que el alumnado pueda pensar y hablar sobre la lengua de manera que ese conocimiento revierta en una mejora de las producciones propias y en una mejor comprensión e interpretación crítica de las producciones ajenas.

Para ello, es imprescindible una planificación colegiada entre los departamentos de las lenguas que se enseñan en el centro para asegurar el desarrollo progresivo de la competencia metalingüística a lo largo de la etapa.

1.4. La evaluación de la competencia metalingüística

Estos saberes básicos marco quedan concretados por los criterios de evaluación, entendidos como las evidencias que pueden mostrar la consecución del objetivo competencial. Transcribimos, a modo de ejemplo, los referidos a los dos primeros cursos de la ESO:

9.1. Revisar los textos propios de manera guiada y hacer propuestas de mejora argumentando los cambios a partir de la reflexión metalingüística e interlingüística y con un metalenguaje específico.

9.2. Explicar y argumentar la interrelación entre el propósito comunicativo y las elecciones lingüísticas del emisor, así como sus efectos en el receptor, utilizando el conocimiento explícito de la lengua y un metalenguaje específico.

9.3. Formular generalizaciones sobre aspectos básicos del funcionamiento de la lengua a partir de la observación, la comparación y la transformación de enunciados, así como de la formulación de hipótesis y la búsqueda de contraejemplos utilizando un metalenguaje específico y consultando de manera guiada diccionarios, manuales y gramáticas.

La evaluación del contenido gramatical objeto de estudio se realiza a corto plazo en las actividades específicas de las situaciones de aprendizaje propuestas y, a largo plazo, en las producciones orales y escritas de los estudiantes. Los instrumentos empleados tanto para la evaluación formativa como para la calificación del alumnado han de ser coherentes con dichos criterios de evaluación y deben proponer, por tanto, actividades o tareas que impliquen la movilización de la reflexión sobre la lengua en el sentido que aquí se apunta.

2. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS PARA ENSEÑAR A REFLEXIONAR SOBRE LA LENGUA

Una de las principales novedades del currículo —como veíamos en el apartado anterior— tiene que ver con el modo de abordar la reflexión sobre la lengua y, con ella, la enseñanza de la gramática, concebida ahora no como la transmisión de unos conocimientos, sino como la construcción de un saber elaborado por los estudiantes a partir de la observación de los usos. Ahora bien, ¿cómo se acompaña al alumnado en la reflexión sobre el sistema lingüístico? ¿Qué tipo de actividades son las más adecuadas para ello? ¿Cómo se seleccionan los contenidos en cada curso? ¿Cómo se evalúan?

El propio currículo de la LOMLOE propone el diseño de situaciones de aprendizaje como pieza fundamental en una programación de enfoque competencial. Se trata de generar situaciones de aula que potencien la enseñanza de la gramática a partir de retos o preguntas que promuevan la reflexión con una metodología fundamentalmente inductiva. Así, se puede partir de una pregunta acerca de un contenido gramatical concreto sobre el que se quiere indagar —como, por ejemplo, «¿para qué necesitamos tener diferentes tiempos verbales del pasado?»— que sirva para problematizar un aspecto que puede pasar desapercibido para los estudiantes y al que tendrán que dar respuesta. Ello implicará observar el valor de los verbos en distintos tipos de textos, formular hipótesis sobre cuándo usamos unas formas y otras y por qué, etc. Se trata de situaciones de aprendizaje centradas en la comprensión de cómo funciona el sistema lingüístico. O bien se puede abordar a partir de la composición de textos o de la recepción lectora, de manera que la situación propuesta permita hacer explícita la función de unos elementos lingüísticos concretos —como la distinción entre el tiempo del enunciado y el tiempo de la enunciación y las formas verbales que requiere cada uno—, en una situación de aprendizaje que tenga como finalidad la creación de un relato literario propio.

En ambos casos, estas situaciones de aprendizaje tienen unas características comunes que las convierten en marco inmejorable para un enfoque competencial:

- a) parten de la observación y el análisis de usos reales y contextualizados; es decir, no parten normalmente de frases creadas *ad hoc* —aunque en ocasiones estas pueden ser útiles para poner el foco en un elemento concreto—, sino que se observa la lengua en uso;
- b) integran uso y reflexión sobre el uso a partir de la observación de las formas y sus significados;
- c) la gramática se presenta como una cosa viva, útil, real, de la que alumnas y alumnos son usuarios competentes y, por ello, pueden poner ejemplos, buscar contraejemplos, avanzar hipótesis, etc.;
- d) incorporan las lenguas que conoce el alumnado para propiciar una reflexión interlingüística;
- e) integran el discurso oral y escrito: el alumnado tiene que hablar para justificar, exponer, contrastar, pero también tiene que escribir las conclusiones a las que llega o aplicar los conocimientos a la lectura crítica de un texto, por ejemplo;
- f) apelan a la participación activa del alumnado en su propio aprendizaje;
- g) requieren la utilización de materiales de consulta (gramáticas, manuales de texto, diccionarios) para poder resolver dudas lingüísticas o corroborar hipótesis sobre el funcionamiento de un elemento lingüístico determinado.

En una situación de aprendizaje cobra especial importancia la secuencia de actividades que el alumnado tiene que llevar a cabo —y que, por tanto, el docente tiene que planificar— para conseguir el objetivo de aprendizaje previsto y, en última instancia, para desarrollar la competencia metalingüística. Estas actividades pueden ser de tres tipos según la función que realizan:

1. Actividades de activación de conocimientos previos sobre el aspecto gramatical o discursivo que será objeto de estudio. Como ejemplo puede servir la propuesta siguiente: «Pensemos en palabras que empiecen con *in*. En parejas, anotadlas y observadlas. ¿Es *in* siempre un prefijo en los ejemplos que habéis seleccionado? ¿Qué significa ser un *prefijo*?».
2. Actividades de construcción del conocimiento para aprender algo nuevo. En el mismo ejemplo, se trataría del conjunto de actividades pensadas para acompañar el descubrimiento de los prefijos privativos en español: cuáles son, qué adjetivos seleccionan unos u otros, por qué a veces cambian de forma (*dis-*, *des-*; *in-*, *im-*, *i-*), a qué clases de palabras pueden anteponerse, qué lenguas de las que conocen tienen prefijos de significado análogo, qué define a un prefijo, etc. Estas actividades tienen que estar secuenciadas para permitir una construcción guiada del conocimiento.
3. Actividades de sistematización de lo aprendido. Alumnas y alumnos tienen que compartir —oralmente o por escrito— los aprendizajes adquiridos sobre el aspecto gramatical trabajado. Es decir, tienen que ordenar lo aprendido y saberlo explicar con sus propias palabras. En el ejemplo propuesto, podrían recoger en una pequeña ficha lingüística lo que han aprendido sobre los prefijos que indican privación en español,

poner ejemplos de ellos, buscar contraejemplos donde se vea que la misma forma no indica necesariamente que exista un prefijo y llegar a conclusiones que muestren cómo conceptualizan esta noción.

Todas ellas tienen que promover la capacidad de reflexión de los estudiantes, evitando la mera identificación y descripción de las formas lingüísticas —puede haber actividades de identificación de una categoría, por ejemplo, pero no deben ser el objetivo final ni el único tipo de tareas posible—, para poner el acento en el desarrollo de una mirada atenta a cómo funciona el lenguaje. Reunimos algunos ejemplos de acciones que se pueden llevar a cabo en el aula con esta finalidad:

- Motivar la reflexión metalingüística. El docente puede hacer observar contextos donde aparece un fenómeno gramatical concreto para hacer emerger los conocimientos previos y para que chicas y chicos tomen conciencia del reto que se les propone resolver. Por ejemplo, a partir de un enunciado como *Cierra la ventana*, se puede preguntar: «Un acto de habla como una prohibición o una orden, ¿se expresa siempre en imperativo? ¿Qué ejemplos se os ocurren para dar esa misma orden? ¿Con qué modos, entonces, podemos dar órdenes? ¿Por qué creéis que utilizamos unos u otros?». Para ello, los estudiantes tienen que hacer y responder preguntas, justificar las respuestas o evaluar los resultados, partiendo siempre de sus conocimientos como hablantes.
- Aprender a observar la lengua en su contexto. Se puede guiar la observación del fenómeno o problema gramatical a través de un corpus para que alumnas y alumnos puedan manipular los elementos —eliminar, desplazar, sustituir, etc.— y, así, extraer conclusiones sobre el fenómeno observado, emitir hipótesis explicativas o hacer conexiones con otros saberes lingüísticos. Por ejemplo, a partir de un listado de oraciones dadas por el docente, se puede preguntar: «¿Qué diferencias hay entre una oración activa y una pasiva desde el punto de vista de la intención comunicativa y el efecto en la recepción? ¿Por qué creéis que el emisor elige una u otra?».
- Descubrir una regla, una regularidad o un mecanismo de la lengua. Para ello los estudiantes tendrán que comparar, ordenar, clasificar, eliminar, reemplazar; formular hipótesis explicativas y discutir las con los compañeros; aplicarlas a otros ejemplos para validarlas; formular la norma y verificarla en obras de referencia. Por ejemplo: «¿Los sustantivos masculinos acaban siempre en *-o* y los femeninos en *-a*? En ese caso, ¿*pianista* es masculino o femenino? ¿Y *presidente*? ¿Y *cura*? ¿Y *pulpo*? ¿Y *yegua*? ¿Todas estas palabras tienen alternancia de género? ¿Cómo lo marcan? ¿Qué dice la norma? ¿Cómo lo justifica?».
- Construir procedimientos de detección y de corrección de errores a través de la propuesta de revisión de textos donde haya que identificar el error, pero también aportar soluciones, elaborar o simplificar pasajes del texto, reescribirlo, etc. Por ejemplo: «¿Con qué procedimientos cuenta el español para evitar repetir la misma palabra en un texto sin que el lector pierda el hilo? Revisa el texto de un compañero o compañera y hazle propuestas de mejora en ese sentido».
- Invitar a la reflexión interlingüística a partir del contraste con otras lenguas del alumnado: «¿Qué clases de palabras tienen alternancia de género en las lenguas que conocéis?».
- Introducir la consulta de herramientas de referencia como gramáticas, diccionarios, manuales para conocer cómo están estructuradas y cómo se manejan.

Estos ejemplos de tipos de actividades ponen de relieve la necesidad de considerar los elementos lingüísticos en su contexto y de relacionar los aspectos formales con las dimensiones semántica y pragmática. Además, atienden al papel destacado que tiene la construcción de las nociones, es decir, la comprensión de los conceptos abstractos que se ponen en juego cuando hablamos sobre la lengua.

2.1. Hablar para reflexionar y para aprender

Se pone el foco, por tanto, en el discurso metalingüístico —la importancia de que chicas y chicos hablen sobre la lengua— y para ello es necesario utilizar una terminología básica que se debe ir aprendiendo y consolidando a lo largo de la etapa de forma secuenciada y planificada.

Ahora bien, es necesario establecer una diferencia muy clara entre la adquisición de un metalenguaje y la enseñanza de unos conocimientos teóricos gramaticales. Es decir, la finalidad última no es aprender unos términos específicos por ellos mismos, sino elaborar los conceptos que hay detrás del término para que puedan usarlos para resolver y explicar los problemas que surgen al componer un texto, al observar o corregir los usos inadecuados de mecanismos de cohesión (*conectores, pronombres anafóricos, referente...*), para justificar la selección léxica o para argumentar cómo distintas construcciones sintácticas ofrecen diferentes posibilidades de expresar los mismos significados, así como comprender los mecanismos para la formación de palabras, la norma gramatical y ortográfica y las variaciones de registro y dialectales en relación con el contexto de comunicación, por poner algunos ejemplos.

Este enfoque metodológico pone el acento, por tanto, en la necesidad de crear espacios de interacción en el aula para hablar sobre la lengua. Pero, ¿cómo debe ser ese diálogo? Por un lado, es el profesor o la profesora quien ha de hacer emerger la reflexión a través no de explicaciones teóricas dadas, sino de preguntas que pongan al alumnado en situación de descubrir cómo funciona un aspecto lingüístico: ¿qué diferencia hay entre utilizar el modo indicativo o el modo subjuntivo en una oración? ¿Significa lo mismo *Aunque cueste caro me lo voy a comprar* y *Aunque cuesta caro me lo voy a comprar*? ¿Cómo decidimos cuándo usamos un modo u otro? ¿Cómo se lo explicaríamos a un compañero de curso procedente de otro país que aún no domina bien la lengua? Ello significa que tiene que ofrecer momentos para pensar, para que chicas y chicos puedan elaborar y justificar la respuesta a estas preguntas. Además, significa que tiene que escuchar sus argumentos, aunque estos no sean completamente acertados, y tirar de ese hilo para, desde ahí, ayudarlos a afinar en el análisis del objeto de estudio y hacerlo además con la provisión del metalenguaje necesario.

Por otro lado, debe basarse en propuestas didácticas que permitan la interacción entre iguales y, por lo tanto, es necesario crear contextos en el aula donde discutir sobre aspectos lingüísticos en pequeño grupo o en parejas.

2.2. Pistas para la elaboración de situaciones de aprendizaje

¿Cómo diseñar situaciones de aprendizaje que pongan el foco en la reflexión sobre la lengua? En los materiales publicados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional se ofrecen tres ejemplos de carácter muy diferente, complementarios entre sí, e ilustrativos de los diferentes enfoques que pueden tener en función del curso y de los saberes básicos específicos que se quieran abordar de manera preferente:

- La primera, «¿Tienen sexo las palabras? La expresión del género gramatical en español»,³ pensada para 2.º ESO, toma como unidad de análisis la palabra, se centra en aspectos morfológicos, e invita a una mirada distanciada al sistema de la lengua, aunque inevitablemente convoca también consideraciones pragmáticas y sociolingüísticas.

³ Disponible en: <https://descargas.intef.es/recursos_educativos/ODES_SGOA/ESO/LC/La_expresion_del_genero_gramatical/introduccion.html>. [Consulta: 7 de julio de 2023].

- La segunda, «Por activa y por pasiva. Construcción sintáctica, selección léxica y efectos en la recepción. La redacción de titulares de prensa»,⁴ dirigida al alumnado de 4.º ESO, toma como unidad de análisis la oración, se centra en aspectos sintácticos y léxico-semánticos y vincula todo ello a la dimensión pragmática de los usos lingüísticos. En este caso se pone el acento en la recepción desde un punto de vista crítico.
- La tercera, «Correctores de estilo. Mecanismos de referencia interna y cohesión textual»,⁵ orientada al alumnado de 1.º de Bachillerato, toma como unidad de análisis el texto, atiende a los cruces entre gramática oracional (aspectos morfosintácticos y léxico-semánticos) y gramática textual (propiedades del texto y, muy especialmente, la cohesión textual) y pone el acento en un momento muy avanzado de la producción: la corrección de estilo en los mecanismos de referencia interna empleados y la subsanación de algunos de los errores más comunes.

¿Qué elementos tienen en común estas tres situaciones de aprendizaje? ¿Qué pistas pueden brindar para el diseño de otras secuencias didácticas? Anotamos aquí, de manera sucinta, algunas ideas que pueden ser útiles en su proceso de elaboración:

1. En primer lugar, es necesario delimitar el objeto de estudio —sobre qué aspecto se va a poner el foco— y el curso en el que se va a trabajar la secuencia didáctica. Como hemos visto, todas las cuestiones abordadas en las situaciones de aprendizaje ofrecidas como ejemplo podrían ser desarrolladas en diferentes cursos con diferente grado de profundidad y autonomía, por lo que es imprescindible pensar en el contexto real en que se va a trabajar antes de acometer los dos pasos siguientes.
2. En segundo lugar, es importante precisar cuáles son los aprendizajes previstos en esa secuencia, que necesariamente desarrollan y concretan algunos de los formulados con carácter general en la propuesta curricular. Para ello, tendremos que concretar qué saberes básicos se movilizan en esta precisa situación de aprendizaje. En este momento, es muy útil que, como docentes, hagamos una exploración previa de los contenidos relacionados con el foco de aprendizaje y, de todos ellos, seleccionemos los que consideramos que son adecuados para ser introducidos en ese curso.

Así, por ejemplo, en la situación de aprendizaje titulada «¿Tienen sexo las palabras? La expresión del género gramatical en español», que desarrolla el saber *Aproximación a la lengua como sistema y a sus unidades básicas*, la concreción de saberes básicos para 2.º ESO es la siguiente:

- Distinción entre realidad y gramática
- Marcas lingüísticas para la oposición de género gramatical en seres sexuados y no sexuados
- Contraste entre distintos sistemas lingüísticos en cuanto al género gramatical
- El género como mecanismo de cambio de significado (relación entre morfología y semántica)
- El concepto de género no marcado
- Categorías gramaticales con alternancia de género
- Concordancia de género entre categorías gramaticales
- Recursos lingüísticos y estrategias discursivas para visibilizar la diversidad sexual.

⁴ Disponible en: <https://descargas.intef.es/recursos_educativos/ODES_SGOA/ESO/LC/5B.3_Por_activa_y_por_pasiva/index.html>. [Consulta: 7 de julio de 2023].

⁵ Disponible en: <https://descargas.intef.es/recursos_educativos/ODES_SGOA/Bachillerato/Lengua_Castellana/5B.4_SA_CORRECTORES_DE_ESTILO/index.html>. [Consulta: 7 de julio de 2023].

Cambios sociales y cambios lingüísticos en relación al género gramatical en la lengua oral y en la lengua escrita

– Definición de género gramatical

Esta concreción ayudará posteriormente a vertebrar las diferentes sesiones, en las que se movilizarán los saberes básicos por medio de las actividades planteadas.

3. En tercer lugar, hay que perfilar la secuencia de sesiones, desde una sesión inicial que haga aflorar los conocimientos previos del alumnado hasta una última sesión que permita evaluar los aprendizajes efectivamente consolidados.

Las sesiones deben organizarse en orden creciente de dificultad, y de manera que en cada una quede claro cuál es el foco de aprendizaje. Así, por ejemplo, en la titulada «Por activa y por pasiva», cada sesión se centra en uno de los aspectos lingüísticos en que se quiere detener la atención (sintácticos, semánticos o pragmáticos) y en un ámbito temático preciso.

La última sesión puede consistir en la elaboración de un producto final, como en la secuencia recién citada, en que se invita al alumnado a elaborar un póster científico en que se contrasten los titulares de una misma noticia en diversos periódicos, o puede tratarse de una tarea final más sencilla, como en el caso «Correctores de estilo», donde se propone al alumnado una actividad análoga a la de la primera sesión, pero que habrán de desarrollar de manera más consciente y argumentada echando mano del metalenguaje aprendido.

4. En cuarto lugar, es importante determinar el metalenguaje que los estudiantes deben haber adquirido al término de la secuencia. A fin de buscar la confluencia entre marcos conceptuales y terminológicos un tanto dispersos, creemos que la referencia común ha de ser la de la *Nueva gramática de la lengua española* y el *Glosario de términos gramaticales*, elaborados por la Real Academia de la Lengua y la Asociación de Academias de la Lengua Española. Por supuesto, no se trata de trasladar definiciones a las aulas y elaborar actividades de «aplicación» de conceptos, sino de establecer el punto de llegada de la sistematización y el metalenguaje que habrá ido construyéndose, de manera delicada y paulatina, a lo largo de toda la escolarización. Con esta finalidad, puede ser de utilidad proveer al alumnado de un pequeño glosario de los términos utilizados en la situación de aprendizaje desarrollada.
5. Por último, conviene prever los instrumentos y herramientas de evaluación, que han de ser siempre coherentes con los criterios de evaluación establecidos en el currículo. A fin de poder diagnosticar con precisión a lo largo de la secuencia el grado de consecución de los aprendizajes previstos, y que ello sirva tanto a docentes como a estudiantes para ir regulando el proceso, conviene atender a las distintas evidencias que emergen de las actividades (observación de la participación y aportaciones en las sesiones) así como al análisis del producto o tarea final.

6. En cuanto a la metodología, en todas ellas se propone que alumnas y alumnos, en parejas o en pequeño y gran grupo, reflexionen a partir de su conocimiento intuitivo de la lengua y del material proporcionado en la secuencia. El docente orientará y dirigirá el trabajo de los equipos, estimulando el diálogo entre iguales como vehículo privilegiado para pensar la lengua y construir conocimiento. Esta base se alternará, a lo largo de la secuencia, con espacios abiertos a la reflexión individual y a la estructuración del conocimiento. Los conceptos lingüísticos requeridos en cada sesión serán trasladados de manera ordenada al cuaderno o soporte *ad hoc* de cada estudiante y constituirán el utillaje necesario para la elaboración de la tarea final.

2.3. ¿Cómo establecer itinerarios de progreso en las situaciones de aprendizaje de reflexión sobre la lengua?

Los saberes básicos relativos a la reflexión sobre la lengua, como los del resto de bloques, están formulados en los reales decretos de enseñanzas mínimas con carácter general y se repiten en términos muy parecidos en las distintas etapas. Esta falta de concreción y segmentación, de distribución pormenorizada por cursos, tiene ventajas e inconvenientes. Por una parte, permite hacer efectiva la autonomía docente y dejar en manos del profesorado el diseño de itinerarios de progreso adecuados a cada contexto escolar, concretando en cada caso los aprendizajes previstos. Por otra parte, da pocas pistas acerca de cómo establecerlos de manera secuenciada evitando la repetición de un mismo planteamiento en cada uno de los cursos.

Las razones de esa indeterminación son inherentes al carácter competencial del currículo y responden a la investigación en didáctica de la lengua. Como ya señalábamos páginas atrás, la secuenciación establecida hasta ahora (partir de la palabra, seguir por la oración simple, continuar con la compuesta y acabar con el texto) se ha revelado poco efectiva. Ya desde Educación Primaria, niñas y niños son capaces de reflexionar sobre cada una de estas unidades, por lo que de lo que se trata, más bien, es de establecer hilos de progreso en el interior de cada uno de estos ámbitos. Pongamos un par de ejemplos.

- Los aspectos léxico-semánticos (tanto la formación de palabras como las relaciones de significado entre ellas) constituyen un *continuum* que puede ser abordado con diferentes grados de complejidad desde 1.º de Educación Primaria hasta 2.º de Bachillerato. Ello requiere desgranar los diferentes elementos implicados en la reflexión sobre estos aspectos y favorecer un proceso paulatino de aprendizaje.
- Lo mismo ocurre con aspectos sintácticos como la concordancia, el orden de palabras o el uso de los tiempos verbales, entre otros muchos.

La investigación es también taxativa acerca de la inconveniencia de partir de definiciones y de taxonomías exhaustivas. Bien al contrario, la sistematización es un punto de llegada, no de partida. Son los ejemplos (adecuados a los aprendices) y la conversación orientada por el docente los que permiten una reflexión cada vez más profunda y la adquisición de un metalenguaje cada vez más preciso.

Estas consideraciones permiten esbozar posibles itinerarios de progreso, sobre la base de no forzar nunca ni los tiempos requeridos ni los puntos de llegada. Cada docente ha de poder modular y adaptar su propuesta inicial en función del ritmo y las necesidades de sus aprendices.

Solo a modo de ejemplo, se propone un posible itinerario de progreso a lo largo de los cuatros cursos de la ESO en torno a la cohesión discursiva.

2.4. Ejemplo de secuenciación de situaciones de aprendizaje en torno a la cohesión discursiva

¿Por qué elaborar situaciones de aprendizaje en torno a la cohesión discursiva? Dicho en pocas palabras: por la necesidad de tender puentes entre los enfoques comunicativos y la enseñanza explícita de cuestiones gramaticales, indispensables para la mejora de los usos. Trataremos de explicarlo.

Una de las principales dificultades que tienen los estudiantes en la producción escrita tiene que ver con la cohesión discursiva: los mecanismos de referencia interna —para evitar tanto las repeticiones como las ambigüedades— y los conectores discursivos, en tanto que cristalización de la coherencia textual. También con la correlación de los tiempos verbales y con la deixis en el discurso citado (*Lo haré mañana / Dijo que lo haría al día siguiente*). Este desconocimiento afecta además a sus problemas de comprensión lectora: es frecuente que «pierdan el hilo» del discurso por no rescatar adecuadamente los antecedentes de los elementos anafóricos o que les cueste representarse la macroestructura del texto al no prestar suficiente atención a los conectores discursivos, que a menudo sirven de baliza para la interpretación.

De ahí la conveniencia de diseñar situaciones de aprendizaje que favorezcan la enseñanza explícita de esos saberes básicos que ayudan a detectar y subsanar de manera autónoma algunos de los problemas de producción y comprensión textual. Cuando se realiza esta reflexión lingüística sobre los usos comunicativos, a menudo se hace de manera dispersa y fragmentaria y no se acaba de prestar atención al sistema de la lengua, lo que impide quizá la apropiación profunda de esas destrezas por parte del alumnado. De ahí que se haga necesaria también la reflexión distanciada y sistematizada de aspectos relativos a la gramática del texto. Pero, como hemos venido repitiendo, no como un saber que se transmite de manera descontextualizada, sino que se construye de manera paulatina a partir de la reflexión sobre el uso.

Se propone, por tanto, el diseño de situaciones de aprendizaje organizadas en itinerarios de progreso y centradas en las necesidades concretas del alumnado de cada curso o etapa. Se trata, en su concreción, de articular una situación de aprendizaje sencilla para cada curso que trence los tres (o cuatro) hilos que se recogen en cada uno de ellos.

Insistimos, una vez más, en que lo que se ofrece no es sino un ejemplo entre otros posibles.

– 1.º ESO:

- Mecanismos gramaticales de referencia interna: elipsis y sustitución pronominal. La correlación de tiempos verbales.
- Mecanismos léxico-semánticos de referencia interna: repetición de palabras y sustitución sinonímica.
- Conectores discursivos:
 - estructuradores: de orden (*en primer lugar, por una parte, etc.*) y ejemplificativos (*por ejemplo, etc.*)
 - reformuladores: explicativos (*o sea, es decir, etc.*)
- Uso coherente de las formas verbales en los textos. Los tiempos del pretérito en la narración.

– 2.º ESO

- Mecanismos gramaticales de referencia interna: sustituciones pronominales y adverbiales.
- Mecanismos léxicos-semánticos de referencia interna (repeticiones, sinónimos, hiperónimos).
- Conectores discursivos:
 - estructuradores: de orden y ejemplificativos
 - reformuladores: explicativos y recapitulativos (*en conclusión, en resumen, etc.*)
 - argumentativos: adversativos (*sin embargo, no obstante, por el contrario, etc.*)
- Recursos lingüísticos para mostrar la implicación del emisor en los textos: formas de deixis (personal, temporal y espacial) y procedimientos de modalización.

– 3.º ESO

- Mecanismos léxico-semánticos de referencia interna: recurrencia léxica (familia léxica) y recurrencia semántica (campo semántico, hiperonimia).
- Conectores discursivos:
 - estructuradores: de orden y ejemplificativos
 - reformuladores: explicativos y recapitulativos
 - argumentativos: adversativos y consecutivos (*por tanto, en consecuencia, etc.*)
- Formas de deixis (personal, temporal y espacial) y procedimientos de modalización. El discurso citado.

– 4.º ESO

- Mecanismos de referencia interna, gramaticales y léxicos (nominalizaciones e hiperónimos de significado abstracto).
- Conectores discursivos:
 - estructuradores: de orden, ejemplificativos y digresivos (*por cierto, etc.*)
 - reformuladores: explicativos, recapitulativos y rectificativos (*mejor dicho, etc.*)
 - argumentativos: adversativos, consecutivos y aditivos (*además, etc.*)
- Uso coherente de las formas verbales en los textos. Correlación temporal en la coordinación y subordinación de oraciones, y en el discurso citado.

2.5. Coda final

El diseño de situaciones de aprendizaje para estimular la reflexión sobre la lengua no es tarea fácil. Y no lo es, fundamentalmente, porque venimos de una tradición en que la enseñanza de la gramática se ha presentado como un conocimiento encapsulado, descontextualizado, sin conexión entre los distintos planos de la lengua, basado muchas veces en definiciones prototípicas que el alumnado tenía que memorizar y en la identificación de categorías o funciones, pero no en la comprensión profunda de cómo funciona el lenguaje.

Por otro lado, la incipiente investigación en didáctica de la gramática aún no ha resuelto algunas cuestiones que permitan poner en relación la dificultad objetiva de los diferentes elementos lingüísticos con la madurez cognitiva de los aprendices: ¿en qué momento se introducen conceptos abstractos como la noción de *adverbio* o la de *subordinación*, por ejemplo? ¿Qué información sobre el verbo se debe desarrollar de manera explícita y sistematizada en cada curso de manera que el conocimiento se vaya haciendo cada vez más complejo? Precisamos de más investigación acerca de la interrelación entre adquisición de destrezas lingüísticas, capacidad de reflexión metalingüística y enseñanza de la gramática. Falta, en suma, una gramática pedagógica —una selección de contenidos y su secuenciación a lo largo de los cursos— que sea útil para el aula.

Mientras tanto, resulta necesario construir colectivamente un conocimiento teórico y práctico que pueda guiarnos en el aula, y para ello es imprescindible romper las habituales fronteras entre investigación y acción, favorecer el intercambio, el trabajo coordinado del profesorado de diferentes etapas, experimentar con propuestas ya elaboradas por otros docentes y compartir las propias. En estas líneas hemos planteado algunas ideas para hacerlo posible.



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
Y DEPORTES