



**Aprender gramática  
para mejorar la expresión escrita**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Autor: Irene Fernández Serrano

Tutor: Núria Gómez Llauger

Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria  
Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas

Año: 2023

## **DECLARACIÓN**

El que suscribe declara que el material de este documento, que ahora presento, es fruto de mi propio trabajo. Cualquier ayuda recibida de otros ha sido citada y reconocida dentro de este documento. Hago esta declaración en el conocimiento de que un incumplimiento de las normas relativas a la presentación de trabajos puede llevar a graves consecuencias. Soy consciente de que el documento no será aceptado a menos que esta declaración haya sido entregada junto al mismo.

Firma: .....

Irene FERNÁNDEZ SERRANO

## Resumen

Este trabajo propone una situación de aprendizaje para trabajar la gramática en el aula de lengua desde un punto de vista transversal (lengua castellana y catalana) y aplicado a la mejora de la expresión escrita. En el trabajo se hace una revisión del marco legal y teórico existentes para crear una secuencia novedosa a partir del análisis de necesidades de un grupo de 4.º de educación secundaria obligatoria.

Para ello, se emplean metodologías que fomentan la reflexión metalingüística, como la creación de secuencias, la comparación de oraciones o la creación de hipótesis y la discusión entre iguales, como punto de partida para comprender la gramática y poder aplicarla en el uso de la lengua. Por tanto, la propuesta didáctica se centra en la comprensión de la gramática como contrapartida de las tareas tradicionales de identificación.

La propuesta se enmarca en el nuevo currículum de educación de Cataluña (decreto 175/2022), de objetivo competencial. En este sentido, la situación de aprendizaje combina la reflexión gramatical con la producción escrita para paliar errores de expresión de índole gramatical detectados en los textos producidos por alumnos de 4.º de educación secundaria obligatoria. El objetivo a largo plazo es que los alumnos sean progresivamente más autónomos en cuanto a la corrección gramatical de sus propios textos.

## Palabras clave

gramática – expresión escrita — situación de aprendizaje – innovación pedagógica

## Resum

Aquest treball proposa una situació d'aprenentatge amb l'objectiu de treballar la gramàtica a l'aula de llengua des d'un punt de vista transversal (llengua castellana i catalana) i aplicat a la millora de l'expressió escrita. Al treball es fa una revisió del marc legal i teòric existents per a crear una seqüència innovadora a partir de l'anàlisi de necessitats d'un grup de 4t d'Educació Secundària Obligatoria.

Amb aquesta fi s'empren metodologies que fomenten la reflexió metalingüística, com són la creació de seqüències, la comparació d'oracions o la creació d'hipòtesis i la discussió entre iguals, com a punt de partida per a comprendre la gramàtica i poder aplicar-la a l'ús de la llengua. Per tot això, la proposta didàctica se centra en la comprensió de la gramàtica com a contrapartida de les tasques tradicionals d'identificació.

La proposta s'emmarca al nou currículum d'educació de Catalunya (decret 175/2022), d'objectiu competencial. En aquest sentit, la situació d'aprenentatge combina la reflexió gramatical amb la producció escrita, per a esmenar errors d'expressió de tipus gramatical detectats als textos produïts per alumnes de 4t d'Educació Secundària Obligatoria. L'objectiu a llarg termini és que els alumnes siguin progressivament més autònoms pel que fa a la correcció gramatical dels seus propis textos.

## Paraules clau

gramàtica – expressió escrita — situació d'aprenentatge – innovació pedagògica
--

## **Abstract**

This M.A. thesis proposes a “learning situation” for teaching grammar in the language classroom from a transversal point of view (Spanish and Catalan) and applied to the improvement of students’ writing skills. The current legal and theoretical framework are reviewed to create a novel pedagogical sequence based on the analysis of the needs of a group of 4th year of compulsory secondary education (ESO).

For this purpose, methodologies that encourage metalinguistic reflection are used, such as sequence creation, comparison of sentences or formulation of hypotheses and discussion among peers, as a starting point to understand grammar and be able to apply it. Therefore, the didactic proposal focuses on the understanding of grammar as a counterpart to traditional identification tasks. The proposal is framed in the new competency-based education rule from Catalonia (rule 175/2022). In this sense, the learning situation combines grammatical reflection with written production, specifically, to alleviate grammatical errors in writing detected in the texts produced by students in the 4th year of compulsory secondary education. The long-term objective of the proposal is for students to become progressively more independent.

## **Keywords**

grammar – writing — learning situation – pedagogical innovation
---



## Índice

1. Introducción .....	9
2. Marco teórico .....	11
2.1. Marco legal: el nuevo currículum de educación .....	11
2.2. La enseñanza de la gramática: problemas y metodologías .....	17
2.3. Qué gramática enseñar: la gramática normativa y las teorías lingüísticas ...	24
2.4. La gramática como herramienta transversal: la expresión escrita .....	29
3. Contexto y análisis de necesidades .....	35
3.1. Contextualización del centro FEDAC-Castellar.....	35
3.2. Diagnóstico a partir de muestras escritas del alumnado de 4.º de ESO.....	36
4. Propuesta de innovación pedagógica .....	43
4.1. Objetivos y saberes.....	43
4.2. Estructura, metodología y evaluación .....	46
4.3. Situación de aprendizaje .....	50
4.4. Propuesta de evaluación de la SA .....	62
5. Conclusiones .....	63
6. Bibliografía.....	65
Anexo I .....	68
Anexo II .....	72
Anexo III .....	75

## Índice de figuras

Figura 1. Ejercicio de gramática en un libro de texto de 4.º de ESO.....	17
Figura 2. Resumen de las categorías gramaticales en un libro de texto de 4.º de ESO.....	22
Figura 3. Introducción de la entrada “sujeto” en el GTG.....	28
Figura 4. La actividad metalingüística entre el saber gramatical y la escritura.....	32
Figura 5. Ejemplos de oraciones para la actividad de corrección de errores.....	44
Figura 6. Ejemplo de solucionario para la actividad de corrección de errores.....	45

## Índice de tablas

Tabla 1. Tratamiento de la lengua en el artículo 3 del decreto 175/2022.....	12
Tabla 2. Competencias lingüísticas clave (decreto 175/2022, artículo 7 y anexo 1).13	
Tabla 3. Competencias contempladas en la actividad de expresión escrita según los currículums.....	37
Tabla 4. Clasificación de los errores gramaticales analizados.....	39
Tabla 5. Ejemplos de los errores analizados... ..	40
Tabla 6. Comparativa de errores en la versión borrador y versión final de cinco alumnos.....	42
Tabla 7. Diferencia entre el saber "Reconocimiento y uso discursivo de los elementos lingüísticos" en el primer y segundo ciclo de la ESO.....	45



## 1. Introducción

La enseñanza de la gramática ha sido y no deja de ser un debate pedagógico constante. No solo sobre si hay que enseñarla, sino también sobre cómo hay que enseñarla y, quizás más recientemente con la llegada de los currículums competenciales, sobre si es *útil* enseñarla.

Aprender gramática nos capacita para comprender algo tanpreciado como es nuestra lengua. Es difícil apreciar la belleza de un hipérbaton, si no se comprende la estructura básica de una oración, no podemos admirar las diferencias entre las lenguas si no conocemos la nuestra y no conseguiremos ser comprendidos si no sabemos estructurar nuestro discurso.

Saber gramática es útil, pero es difícil verlo cuando se nos enseña de forma ajena a nosotros, como un sistema estéril que, por decirlo llanamente, han inventado cuatro académicos para “fastidiarnos”. La lista de preposiciones, los usos del *se* o la lista de *pronoms febles* en catalán son algunos ejemplos que han dado mala fama a la instrucción gramatical. En este contexto es necesario cada vez más tender hacia propuestas que contemplen un tratamiento integrado de la gramática entre lenguas, y así eviten la repetición de conceptos; que tengan como objetivo la reflexión y la comprensión, no solo el análisis taxonómico de oraciones; y que expliciten como movilizar estos conocimientos, y así traducirse en una mejor expresión y comprensión oral y escrita.

Siguiendo estos preceptos, el objetivo del trabajo es el de hacer una propuesta didáctica para el tratamiento de la gramática en el aula de lengua desde un punto de vista transversal y aplicado. En concreto, se hará una propuesta que combine la instrucción gramatical con su aplicación en la mejora de la expresión escrita. Este objetivo es coherente con la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [LOMLOE], que se concreta en Cataluña en el Decreto 175/2022, de 27 de septiembre, de ordenación de las enseñanzas de la educación básica [decreto 2022/175]. Por tanto, la propuesta tendrá como marco legal estas normas educativas, conocidas como LOMLOE y nuevo currículum respectivamente.

El trabajo se enmarca en una visión que defiende que la mejora del *saber declarativo*, es decir, del conocimiento abstracto de la gramática, y la reflexión metalingüística tienen una incidencia en las producciones escritas, parte del *saber instrumental* de la lengua (términos tomados de Rodríguez Gonzalo, 2011). Para ello, utilizaremos aquellas metodologías que fomentan la reflexión del alumnado como punto de partida para comprender la gramática y poder aplicarla en el uso de la lengua. Este tipo de

marco teórico se centra en la comprensión como contrapartida de las tareas tradicionales de identificación que presentan la gramática como un problema terminológico (v. Bosque, 2018). Esta visión es doblemente útil ya que permite aplicar directamente el conocimiento gramatical en el aprendizaje de la escritura y, a su vez, que la propia escritura sirva para reflexionar y entender la gramática.

La situación de aprendizaje (SA, en adelante) que planteamos pretende paliar los problemas de expresión escrita detectados en un grupo de 4.º de educación secundaria obligatoria (ESO) del centro FEDAC-Castellar. Esta propuesta tiene como eje la colaboración entre iguales, tanto en el proceso de reflexión como de evaluación y corrección de las producciones escritas y tiene como finalidad que los alumnos sean capaces de detectar y corregir sus propios errores de índole gramatical aplicando la reflexión metalingüística de forma progresivamente autónoma.

El trabajo se estructura en tres grandes secciones: el marco teórico (§2), la contextualización de la propuesta a partir de un diagnóstico (§3) y la exposición de la situación de aprendizaje (§4). Finalmente, se exponen las principales conclusiones del trabajo (§5). Además, en los anexos se recogen los materiales utilizados para el diagnóstico y algunos de los necesarios para aplicar la SA.

El marco teórico expone, en primer lugar, el marco legal de la propuesta didáctica; a continuación, se recogen los principales problemas que plantea la enseñanza de la gramática y qué perspectiva se adopta en el trabajo; y, finalmente, se resumen algunas propuestas para la enseñanza de la expresión escrita y especialmente aquellas que tienen en cuenta una visión transversal de la instrucción gramatical. En la segunda parte se contextualiza el centro y el grupo de 4.º de ESO y se detalla la recogida de muestras escritas que sirvieron como diagnóstico para justificar la necesidad de la intervención pedagógica y los objetivos de la propuesta. Finalmente, se establecen los objetivos de la situación de aprendizaje y se define la secuencia de actividades y su evaluación.

Este trabajo no solo puede ser útil para adaptar ideas previas sobre cómo debería ser la enseñanza de la gramática y cómo debería aplicarse al uso competencial de la lengua, sino que además puede ser un modelo de aplicación del nuevo currículum en un ámbito determinado a partir de las necesidades de un grupo específico. En correspondencia con este marco legal también se planteará cómo podría aplicarse esta secuencia a la enseñanza global de la gramática en un contexto bilingüe como es el de la educación catalana, es decir, esta secuencia puede aplicarse de forma conjunta en las áreas de lengua castellana y catalana.

## 2. Marco teórico

En esta sección se determinará el marco teórico en el que se desarrolla la propuesta didáctica. En primer lugar, se considera el marco legal, y en concreto se detallan los aspectos relevantes del decreto 175/2022.

En segundo lugar, se considerará qué cuestiones deben tenerse en cuenta para enseñar gramática. Principalmente, comentaremos la propuesta de Bosque (2018) que recomienda evitar que la gramática sea tratada como un sistema impuesto y ajeno a la lengua del alumno; que su fin sea terminológico y solo se centre en el análisis de textos. A continuación, se determinará el marco normativo a partir de las obras más recientes de la Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española [RAE-ASALE] y también se especificará qué aspectos de las teorías lingüísticas pueden ser provechosos tanto para la formación del profesorado como para la aplicación directa en el aula —en este caso, para la mejora de la expresión escrita. Finalmente, se concretará qué metodologías resultan adecuadas en el marco competencial del nuevo currículum, con especial atención a aquellas que puedan integrar la enseñanza de la gramática con el desarrollo de la expresión escrita.

### **2.1. Marco legal: el nuevo currículum de educación**

En esta sección se establecerá el marco legal para la aplicación de nuestra propuesta. En concreto, se describirá brevemente el nuevo currículum de educación y se expondrán de forma más detallada los aspectos relativos al ámbito lingüístico, con especial atención a los aspectos concernientes al tratamiento de la gramática en el aula.

El nuevo currículum de educación se recoge en el decreto 175/2022 y responde al marco normativo establecido por la LOMLOE. La implantación de esta nueva norma educativa en los centros se llevará a cabo progresivamente durante tres cursos escolares, con el objetivo de su aplicación total en el curso 2023-2024 (Generalitat de Catalunya [Gencat], 2023).

El nuevo decreto establece tres etapas educativas: *educación infantil*, *educación básica* y *bachillerato*. Por *educación básica* se entiende el período educativo entre los seis y los dieciséis años y, por tanto, comprende los seis cursos de primaria y los cuatro cursos de ESO (o los ciclos de grado básico de dos cursos) (decreto 175/2022, artículo 1). Este cambio de concepción pretende establecer un continuum entre las dos etapas (decreto 175/2022, artículo 18), ya que tiene como principal objetivo que

los alumnos adquieran las *competencias clave* establecidas por *el perfil competencial de salida* al finalizar la educación básica (decreto 175/2022, artículo 4).

Las competencias clave y el perfil competencial sustituyen a las competencias básicas del anterior decreto, decreto 187/2015, de 25 de agosto, de ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria [decreto 187/2015], y son una de las principales novedades de la nueva norma (Gencat, 2022). Los principales elementos del nuevo currículum, además de los dos que acabamos de mencionar, son las *competencias de áreas o materias*, que ahora pueden ser agrupadas en ámbitos a criterio de cada centro; *los criterios de evaluación*, *los saberes* (que sustituyen a los contenidos), *las situaciones de aprendizaje* y *la programación didáctica* (decreto 175/2022, artículo 4). A continuación, concretamos estas nociones en relación con el ámbito lingüístico.

El nuevo currículum otorga una especial importancia a la educación lingüística, que se define como uno de los seis *vectores clave* en los que se basa el modelo educativo propuesto y que se concreta en el principio pedagógico del *dominio de la lengua*. Ambos se describen en el artículo 3 del decreto 175/2022 (v. Tabla 1). Asimismo, *la competencia en comunicación lingüística* (CCL) y *la plurilingüe* (CCP) se establecen en el artículo 7 como la primera y segunda competencias clave (CC) respectivamente (v. Tabla 2).

**Tabla 1.**

*Tratamiento de la lengua en el artículo 3 del decreto 175/2022.*

---

<b>Vector</b>	<b>Calidad de la educación de las lenguas:</b> un currículum que garantiza el dominio de la lengua para entender el mundo y compartir el conocimiento.
<b>Principio pedagógico</b>	<b>Dominio de la lengua:</b> la lengua se sitúa en el centro del proceso de aprendizaje, ya que es el instrumento de acceso a la información y a la construcción de conocimiento. El aprendizaje de las lenguas se plantea desde una perspectiva competencial, a través de los enfoques metodológicos centrados en el aprendizaje integrado de las lenguas y de estas con los contenidos, teniendo siempre la lengua catalana, y el aranés en Arán, como centro de gravedad y lengua de referencia en el marco del horario escolar.

---

**Tabla 2.**

*Competencias lingüísticas clave (decreto 175/2022, artículo 7 y anexo 1).*

---

<b>Primera CC</b>	<p><b>Competencia en comunicación lingüística (CCL).</b></p> <p>La competencia en comunicación lingüística supone interactuar de forma oral, escrita o signada, y de manera coherente y adecuada, en distintos ámbitos y contextos y con varios propósitos comunicativos. Implica movilizar de manera consciente el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten comprender, interpretar y valorar críticamente mensajes orales, signados, escritos, audiovisuales o multimodales [...] constituye la base para el pensamiento propio y para la construcción del conocimiento en todos los ámbitos del saber. Por eso, su desarrollo está vinculado a la reflexión explícita sobre el funcionamiento de la lengua en los géneros discursivos específicos de cada área de conocimiento, así como a los usos de la oralidad, la lengua de signos o la escritura para pensar y para aprender.</p>
<b>Segunda CC</b>	<p><b>Competencia plurilingüe (CCP).</b></p> <p>La competencia plurilingüe implica utilizar distintas lenguas, orales o signadas, de manera apropiada y eficaz para el aprendizaje y la comunicación.</p>

---

Estos mandatos implican llevar al aula dos novedades fundamentales respecto al tratamiento de las lenguas. Por un lado, se pretende impulsar un tratamiento integrado de las lenguas oficiales (castellano, catalán y aranés en Arán) e incluso de las lenguas extranjeras. Para este fin, se pretende impulsar que los centros creen áreas o ámbitos que fomenten la enseñanza transversal, sustituyendo hasta cierto punto las divisiones convencionales en asignaturas. Las lenguas se presentan, por tanto, de forma conjunta en el currículum a través de diez competencias específicas (CE) que los alumnos deberían dominar al finalizar su formación básica. Esta visión globalizadora también puede aplicarse a otros ámbitos del currículum, es decir, podría trabajarse la lengua en proyectos de otras materias del ámbito científico, tecnológico o social, pues la lengua se establece como la base de todo el conocimiento.

Esta visión integradora de las lenguas ya aparecía en el modelo lingüístico catalán (Gencat, 2018), anterior al decreto. En este modelo se recoge lo que se conoce como TILC (tratamiento integrado de lenguas y contenidos), que consiste en integrar las lenguas en otras áreas (por ejemplo, impartir asignaturas en inglés), así como el TIL (tratamiento integrado de las lenguas), que se refiere a la creación de un ámbito lingüístico general, distinto a las asignaturas tradicionales (lengua y literatura castellana, lengua y literatura catalana, lengua inglesa, etc.) al que nos hemos referido en primer lugar. En este trabajo se tendrá en cuenta el TIL, esto es, la propuesta

tendrá en cuenta la visión integrada de la lengua catalana y castellana en el aula. Como se recoge en el documento:

Desde el punto de vista de la organización curricular y de la planificación de la docencia en el aula, **el tratamiento integrado de las lenguas implica una selección y secuenciación adecuada de los contenidos de aprendizaje lingüístico propios de cada lengua y de cada etapa, con el objetivo de evitar redundancias innecesarias y de focalizar los rasgos específicos y distintivos propios de cada lengua.** (Gencat, 2018, p. 24 [énfasis en el original])

Por otro lado, la visión competencial obliga a reconsiderar algunas de las metodologías tradicionales a favor de aquellas que favorezcan un tratamiento aplicado y que partan del conocimiento intuitivo del alumno y fomenten la propia reflexión y el pensamiento crítico. Para ello, el profesor debe poner el conocimiento metalingüístico al servicio del desarrollo comunicativo y las destrezas de producción y recepción de textos orales y escritos. En este sentido, el contenido, establecido ahora en *saberes*, debe evaluarse mediante su “puesta en acción” (decreto 175/2022, p.195), idealmente “en situaciones comunicativas reales” (decreto 175/2022, p. 195).

Respecto a la enseñanza de la gramática, su objetivo competencial se establece en la CE9 del currículum:

**Competencia específica 9.** Movilizar el conocimiento sobre la estructura de la lengua y sus usos y reflexionar de manera progresivamente autónoma sobre las elecciones lingüísticas y discursivas, con la terminología adecuada, para desarrollar la conciencia lingüística, aumentar el repertorio comunicativo y mejorar las destrezas tanto de producción oral y escrita como de recepción crítica. (Decreto 175/2022, anexo 3, p. 12)

Como especifica el decreto, “se trata, por lo tanto, de abordar el aprendizaje de la gramática relacionando el conocimiento gramatical explícito y el uso de la lengua a partir de la reflexión” (decreto 175/2022, anexo 3, p. 13). En consecuencia, el profesor deberá favorecer una tipología de actividades, ejercicios y mecánicas de aula en las que los alumnos partan de su conocimiento intuitivo, primero de forma guiada y, paulatinamente, de forma más autónoma para comprender el funcionamiento de la gramática. Es necesario destacar que este cambio de paradigma no implica que haya que prescindir de la terminología especializada o de conceptos que se han venido enseñando tradicionalmente, como son las funciones sintácticas o las categorías gramaticales, sino más bien que este conocimiento metalingüístico no debe ser el fin en sí mismo. La terminología debe ser una herramienta que ayude a los alumnos a estructurar su pensamiento y su conocimiento sobre la lengua, además de darles autonomía para poder consultar y comprender la información gramatical de diccionarios, manuales y gramáticas. Estas cuestiones se tratarán en mayor profundidad en las siguientes secciones.

Es necesario destacar que la CE9 no es la única relacionada con la enseñanza de la gramática, ya que la competencia específica 5, referente a la producción de textos escritos, incorpora en sus criterios de evaluación la corrección gramatical. Como se ha comentado más arriba, como parte fundamental del uso de la lengua, la gramática debe tenerse en cuenta como “eje transversal” (Montolí, 2020, p.138) y por eso se puede trabajar en cualquier situación de aprendizaje en la que el lenguaje juegue un papel fundamental.

En cuanto a los criterios de evaluación, la CE9 tiene en cuenta tres aspectos: la revisión y mejora de los propios textos a partir de la reflexión metalingüística (9.1.), la explicación y argumentación de la relación entre el objetivo comunicativo y las elecciones lingüísticas del emisor (9.2.) y la formulación de generalizaciones sobre el funcionamiento de la lengua. Estos tres ámbitos se distinguen en los estadios de 1.º-2.º y 3.º-4.º de ESO, los cuales solo difieren en que en los primeros cursos los aspectos de la lengua deben ser más básicos y que en los cursos avanzados el proceso debe realizarse de forma progresivamente autónoma.

Finalmente, es necesario comentar qué saberes gramaticales especifica el decreto (anexo 3) respecto al contenido gramatical según el curso. De acuerdo con lo descrito anteriormente, estos saberes se relacionan con aplicaciones específicas, por lo que no aparece un listado detallado de los contenidos gramaticales como se suelen tratar tradicionalmente (y como todavía se encuentran estructurados en muchos libros de texto).

Para 1.º y 2.º se contemplan, como parte del uso de elementos lingüísticos en el discurso, los mecanismos de referencia interna gramaticales (sustituciones pronominales), la coherencia de formas verbales y la correlación temporal, además de a la corrección lingüística en general y el uso básico de la puntuación. Como parte de la reflexión sobre la lengua se hace alusión al orden de palabras y a los componentes de la oración, también a las categorías gramaticales y funciones sintácticas y a los procesos sintácticos de cambios de categorías; los esquemas semánticos y sintácticos de la oración simple, incluyendo la transformación de enunciados el uso de la terminología y la reflexión y aplicación correcta del orden de palabras y la concordancia.

Para 3.º y 4.º se añaden algunos elementos más complejos en el uso de la lengua, como son las aposiciones y las oraciones de relativo y se hace hincapié en la cohesión textual. No se especifica ninguna diferencia en cuanto a la corrección lingüística, respecto a los cursos inferiores, aunque sí se supone un uso más avanzado de la puntuación. Sobre los aspectos gramaticales más explícitos se mantienen los mismos, aunque se habla de consolidación y se enfatiza el rol de la reflexión.

Como comentario general, es necesario destacar que los cambios establecidos por el nuevo currículum no son completamente novedosos. Como se verá en las siguientes secciones, la necesidad de una aproximación a la gramática más reflexiva y la tendencia a una visión más comunicativa y aplicada lleva discutiéndose en la bibliografía y en las propuestas pedagógicas desde hace años. Por ejemplo, Camps y Ferrer (2000) ya abogan por un tratamiento más reflexivo de la gramática. Estas autoras consideran que, en ese momento, la actividad reflexiva no estaba suficientemente integrada con el trabajo práctico, más enfocado al discurso. A su vez, también parecen apoyar una visión competencial, pues reconocen que existía un “acord generalitzat [...] sobre la importancia de desenvolupar la capacitat d'utilitzar la llengua de manera exitosa en tot tipus de situacions” [acuerdo generalizado [...] sobre la importancia de desarrollar la capacidad de usar la lengua de forma exitosa en todo tipo de situaciones] (p. 5).

A tenor de esta aclaración, también es imperativo enfatizar que el nuevo decreto continúa con la tendencia de las últimas leyes educativas de diluir o no especificar los contenidos gramaticales (ni el marco teórico) que los docentes deberían cubrir. Por ejemplo, Fontich (2006, p. 15) ya señalaba este problema para la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo), más concretamente, la paradoja de que la gramática hubiera perdido centralidad en la asignatura según la ley educativa pero que, a la vez, siguiera anclada en las mismas prácticas metodológicas. Este último punto, según el autor, se derivaba precisamente de que no hubiera una articulación explícita y bien estructurada del contenido ni de sus objetivos.

Aunque los objetivos se encuentran ahora definidos en un marco competencial, el problema de la falta de articulación pervive. En este contexto, el profesor goza de una mayor libertad para adaptarse a las necesidades específicas de su alumnado y para escoger, idealmente de forma coherente con el resto del equipo docente, los contenidos gramaticales que es necesario trabajar en clase. Por este motivo (y quizás por la falta de formación específica, v. Bravo, 2018) es natural que muchos docentes sigan confiando en los libros de texto, cuyo contenido no ha variado demasiado a través de los años (v. más abajo). Además, y en contraposición a esta libertad, llama la atención que la inespecificación del currículum lleve a que otros agentes, como el examen de acceso a la universidad (PAU) dicte qué saberes deben tratarse en el aula<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Ejemplo de ello es la publicación en línea desde hace algunos años de una lista de términos susceptibles de aparecer en el examen de las PAU de lengua y literatura castellana (Gencat, 2022, 21 de noviembre). Aunque la preparación de las PAU dicta principalmente los cursos de bachillerato, está claro que en la ESO los contenidos no pueden ir totalmente desligados, ya que sentarán las bases de conocimiento para aquellos alumnos que quieran continuar sus estudios. En los próximos



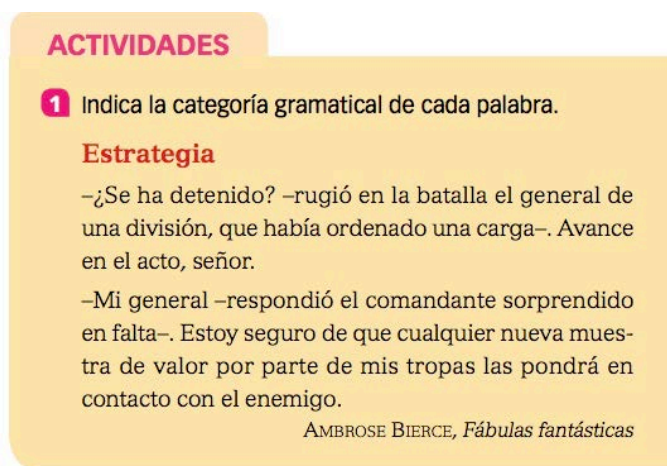
Vistas las novedades que del nuevo currículum sobre el tratamiento de la lengua y, en concreto, del rol aplicado de la gramática, en la siguiente sección se discutirán qué tipo de metodologías se adhieren a esta nueva norma educativa.

## 2.2. La enseñanza de la gramática: problemas y metodologías

Como se ha descrito en el apartado anterior, el nuevo currículum es poco concreto en cuanto al contenido gramatical que ha de impartirse en la ESO, aunque sí es explícito en cuanto a la perspectiva competencial desde la que ha de trabajarse: eminentemente transversal, tanto en relación con el resto de materias lingüísticas como a su aplicación comunicativa (expresión oral y escrita) y que parta de la reflexión e intuición de los propios alumnos como hablantes. Esta visión es diametralmente opuesta a las metodologías tradicionales de clase magistral y explicación teórica seguida de ejercicios, principalmente de etiquetaje, que, además, siguen imperando en muchos libros de texto, como se muestra en Figura 1. Más adelante comentaremos con más detalle qué problemas presentan este tipo de ejercicios.

**Figura 1.**

Ejercicio de gramática en un libro de texto de 4.º de ESO.



**ACTIVIDADES**

**1** Indica la categoría gramatical de cada palabra.

**Estrategia**

–¿Se ha detenido? –rugió en la batalla el general de una división, que había ordenado una carga–. Avance en el acto, señor.

–Mi general –respondió el comandante sorprendido en falta–. Estoy seguro de que cualquier nueva muestra de valor por parte de mis tropas las pondrá en contacto con el enemigo.

AMBROSE BIERCE, *Fábulas fantásticas*

*Nota:* Fuente: Grence y Macià (2016, p. 112).

La posibilidad y necesidad de tratar la gramática de una forma más competencial se ha planteado desde hace años y ha dado pie a discusiones académicas, dentro y fuera de las aulas de secundaria (v. p. ej. Bosque, 2018), a la reforma del tratamiento de la gramática en el examen de acceso a la universidad de algunas comunidades, como

---

años la implantación del bachillerato competencial, según el decreto 171/2022, así como un nuevo formato de selectividad acorde modificarán este panorama, pero no parece que hacia una mayor especificación de los contenidos.

las PAU Cataluña o EvAU Aragón, y a la aparición de materiales y propuestas didácticas (v. p. ej. Poza y Salinas, 2022; Rodríguez González, 2020) que abracen esta nueva forma de hacer.

Para nuestra propuesta transversal procuraremos evitar los tres factores que Bosque (2018) identifica como problemáticos en la enseñanza de la gramática y adoptaremos el decálogo propuesto por Montolí (2020). A continuación, describimos y desarrollamos estas dos propuestas respectivamente.

Bosque (2018) distingue tres problemas en la enseñanza de tradicional de la gramática: (i) el problema de la complicidad; (ii) la obsesión terminológica y (iii) el exceso de comentarios. El problema (i) se refiere a la falta de explicitud en la explicación del sistema gramatical debido en parte a la familiaridad con el objeto de estudio que es la lengua (partiendo del supuesto que sea la lengua materna del alumno y del profesor). En otras palabras, este autor subraya que muchos conocimientos se dan por supuesto o se entienden como de sentido común y, a diferencia de en otras materias tradicionalmente científicas, no se prestan al cuestionamiento o a la reflexión sobre el sistema más allá de su uso. Por ejemplo, el autor comenta que muchos alumnos son capaces de identificar una oración pasiva refleja, pero no podrían describir sus características.

Podemos corroborar esta observación en nuestra propia experiencia en el aula de 4.º de la ESO. Como diagnóstico para reconocer el CD, los alumnos habían aprendido que debían transformar la oración a pasiva y ver si el CD pasaba a ser el sujeto paciente, como se ejemplifica más abajo: en (1a), *el regalo* es el CD de *entregar* en la oración activa, pero el sujeto de la oración pasiva en (1b). Sin embargo, algunos alumnos respondían con la oración de (1c), que también es activa, pero con la posición del CD alterada (y por ello requiere la presencia del pronombre *lo*). Esto demuestra que estos alumnos no han comprendido qué es una pasiva más allá de que el CD debe aparecer al principio de la oración.

- (1) a. Oración activa: *Entregó el regalo a María.*  
b. Respuesta deseada: *El regalo fue entregado a María.*  
c. Respuesta de un alumno: *El regalo lo entregó a María.*

Por lo tanto, es esperable que estos alumnos tampoco sepan reconocer el sujeto porque solo han retenido la propiedad “superficial” de que esta función sintáctica suele recaer en un SN que precede al verbo. Así, si encontraran una oración pasiva con el sujeto pospuesto (*fue entregado el regalo*) seguramente identificarían *el regalo* como el CD.

Por lo que se refiere al problema de la terminología (ii), podemos distinguir dos vertientes. Por un lado, una reclamación persistente entre los profesores de lengua de secundaria es la de que se clarifique y simplifique la terminología, ya que existen múltiples términos y nociones en las gramáticas, libros de texto y otros libros de consulta para referirse a los mismos referentes, lo que dificulta la explicación en el aula. Esto se hace incluso más preocupante en un contexto bilingüe en el que, por tradición, algunos contenidos gramaticales se denominan de formas distintas en castellano y en catalán pese a referirse a las mismas nociones o elementos. Para evitar este tipo de confusiones en este trabajo utilizaremos el *Glosario de términos gramaticales* (RAE-ASALE, 2019), GTG a partir de ahora, concebido, como se explicita en el prólogo de la obra, para ser “un recurso que la ASALE pone a disposición de los docentes de lengua española [que] se dirige fundamentalmente a los profesores de enseñanza media” (p. XVII). Esta obra pretende precisamente “contribuir en alguna medida a la unificación de la terminología entre los docentes de gramática en el mundo hispanoablante” (p. XVIII). El Institut d’Estudis Catalans [IEC] también ha publicado el *Glossari de termes gramaticals*, para paliar el problema terminológico, aunque esta obra es más breve y no tiene el objetivo pedagógico del GTG, que describiremos con más detalle en la próxima sección (§2.3).

La segunda vertiente del problema terminológico, que Bosque (2018) describe con mayor profundidad, es la confusión entre el uso de la terminología apropiada y que la nomenclatura sea el objetivo principal o la cuestión a la que se le dedique más tiempo cuando se enseña gramática. Dicho de otra forma, la discusión gramatical no debería girar en torno a si el término más correcto es *grupo* o *sintagma* (v. p. ej. GTG, p. XXVI), *complemento* u *objeto*, sino sobre qué propiedades de nuestro sistema gramatical nos permiten identificar tales conceptos de forma que nos sean útiles para *comprender* nuestra lengua y, por extensión, *utilizarla* de forma apropiada y comunicativamente efectiva. Si volvemos al ejemplo de (1), más arriba, está claro que “conocer” el término *pasiva* no es de utilidad si los alumnos, no solo no son capaces de identificar tal tipo de oraciones, sino que claramente no han comprendido qué implica la voz pasiva para la estructura y la semántica de la oración.

En este sentido, coincidimos con distintos autores en que es necesaria la *reflexión o actividad metalingüística* (Camps, 2000; Fontich, 2006, p. 26; Fontich, 2021), entendida como “una actividad observable, verbal o procedimental, que toma el lenguaje como un objeto de observación, reflexión y análisis” (Fontich, 2021, p. 573) y que para llevarla a cabo es necesario dominar un vocabulario especializado básico (Bosque, 2020; Fontich, 2021, p. 578; Gutiérrez, 2018). La utilización de la

nomenclatura no es un requisito distinto del que imponen otras materias como las científicas, pero siempre debe favorecer la reflexión, no hacerla más compleja.

Para favorecer esta reflexión, estamos de acuerdo con Fontich (2006, p. 26) en que lo más provechoso es combinar dos vertientes que a menudo se han considerado opuestas: la propia competencia gramatical de los alumnos como hablantes de la lengua, como sugieren los enfoques generativistas (v. Bartra, 2000 para un resumen), y la lengua como hecho externo, impuesto por los enfoques normativistas, como comentaremos en la próxima sección. Es necesario precisar que el primer aspecto no es contradictorio con el problema de la complicitad que hemos señalado más arriba. Considerar que los alumnos tienen un conocimiento intuitivo no quiere decir que sean conocedores de los procesos y estructuras gramaticales; por el contrario, estos deben ser sistematizados de forma pautada y guiada por el docente. La ventaja de apelar a la capacidad lingüística de los alumnos es, como sugiere Fontich (2006, p. 26) la de que vean la lengua como algo propio, no exclusivamente como un sistema impuesto.

El tercer problema es, quizás, el que se relaciona más directamente con la metodología. Con el exceso de comentarios (iii), Bosque (2018) se refiere al uso del comentario lingüístico de textos *reales*, a menudo extraídos de obras literarias, como efectivamente se observa en el ejercicio de la Figura 1. De nuevo, este autor propone una comparación con las materias de ciencias. En estas asignaturas se suelen plantear problemas que, si bien están basados en situaciones que podrían ser reales, están contruidos y pensados para que puedan resolverse de acuerdo al nivel educativo correspondiente y de forma pautada y guiada por el docente. Este debate tiene que ver con la dificultad de la *transposición didáctica* “según la cual los contenidos de referencia elaborados en instituciones sociales que no tienen las finalidades de la escuela deben reestructurarse para poder ser enseñados” (Fontich, 2021, p. 569). Nos referiremos a esta cuestión con más detalle en §2.3.

Es cierto que en lengua se suelen utilizar recursos textuales tanto literarios como de otras tipologías para trabajar la gramática, no solo por ese afán de extrapolar situaciones reales al aula en búsqueda del aprendizaje significativo, sino también a favor de una visión más global del discurso en contraposición con el análisis meramente oracional (v. Camps y Ferrer, 2000, p. 5; Fontich, 2021, p. 569). No nos parece que ambas visiones sean incompatibles siempre y cuando se tenga en cuenta el objetivo de la tarea o actividades que se estén realizando. Creemos que es imprescindible utilizar frases “de laboratorio” (Fontich, 2006, p. 42), es decir, oraciones y fragmentos creados explícitamente para la comprensión de un contenido gramatical concreto, porque son fácilmente manipulables y porque evitamos la distorsión con los múltiples factores que afectan a cualquier producción textual como su intención

comunicativa, o los rasgos de estilo. La lengua es eminentemente compleja, especialmente si la extraemos de un contexto artístico como es el literario en el que, precisamente, hay un uso estético y se experimenta con los límites gramaticales de la lengua para tal fin. Por tanto, nuestra propuesta en este sentido no es desligarnos completamente el uso de textos reales, incluidos los literarios, del estudio de la lengua, sino más bien delimitarlos de forma muy consciente para que sean coherentes con el objetivo de aprendizaje y sean adecuados al nivel de los estudiantes. En otras palabras, es importante, como defiende Bosque (2018), partir de las frases de laboratorio para, poco a poco, poder observar y analizar el comportamiento de tales elementos en contextos más amplios y cercanos a la realidad. Como discutiremos más tarde, también defenderemos que en estos textos deben incluirse las mismas producciones de los alumnos.

Para ilustrar este último punto, volvamos al ejercicio mostrado en la Figura 1 en el que se debe identificar la categoría gramatical a la que pertenecen cada una de las palabras del texto, extraído de una obra literaria. Según lo mostrado en el libro de texto, los alumnos deberían poder resolverlo a partir de la explicación teórica que se ofrece en la misma página (v. Figura 2 más abajo). Sin embargo, si intentamos resolverlo a partir de esta información, nos damos cuenta de que la actividad es mucho más compleja de lo que parece a simple vista y de que esta complejidad dificulta la reflexión gramatical, convirtiéndolo en un ejercicio meramente taxonómico que poco puede ayudar al estudiante a entender cómo contribuye la identificación de las categorías gramaticales al uso de la lengua.

De forma más concreta, pongamos a modo de ilustración la primera palabra, *se*. No es posible identificarla como un pronombre si la única información sobre esta clase de palabras es que “es equivalente a un sintagma nominal” (v. Figura 2), pues, en este contexto, la oración resulta agramatical<sup>2</sup> si realizamos esta prueba de sustitución: *\*El hombre ha detenido*.

---

<sup>2</sup> Utilizamos el diacrítico \* para indicar que una secuencia es agramatical siguiendo la NGLE y el GTG. Por *agramatical* entendemos aquellas “secuencias irregulares que se consideran externas a las pautas del sistema gramatical porque infringen algún principio de su estructura” (NGLE, §1.2h).

De forma similar, Fontich (2006, nota 5) cita dos ejemplos sobre la dificultad de identificar los pronombres recogidos en Camps (2000). Por un lado, algunos alumnos subrayan erróneamente los verbos en forma personal porque a partir de ellos se puede recuperar la información del sujeto y, por tanto, consideran que es el verbo el que los sustituye. Por otro lado, y como hemos señalado sobre el *se*, un pronombre como *yo* no puede ser sustituido por ninguna otra palabra. Sobre la cuestión de las definiciones volveremos en §2.3.

**Figura 2.**

Resumen de las categorías gramaticales en un libro de texto de 4.º de ESO.

## 2 Las clases de palabras o categorías gramaticales

En función de su significado y sus propiedades gramaticales, las palabras se agrupan en distintas clases, que reciben el nombre de **categorías gramaticales**:

CLASES	CONCEPTO	EJEMPLOS
<b>Sustantivos o nombres</b>	Designan entidades (seres, objetos, sentimientos, ideas...).	<i>carpintero, mesa, afecto, dignidad...</i>
<b>Verbos</b>	Expresan acciones, estados o procesos que se sitúan en el tiempo.	<i>investigar, sufrir, crecer, llover...</i>
<b>Adjetivos</b>	Expresan cualidades o propiedades que se atribuyen a un sustantivo.	<i>simpático, triangular, fácil, imposible...</i>
<b>Adverbios</b>	Expresan circunstancias (lugar, tiempo, modo...), negación, afirmación o duda.	<i>aquí, después, no, sí, tranquilamente, quizás...</i>
<b>Pronombres</b>	Son palabras equivalentes a un sintagma nominal.	<i>él, tú, ellas, me, les, se, alguien, nada, quién...</i>
<b>Determinantes</b>	Son palabras que preceden a un sustantivo, concretándolo.	<i>el, las, esta, mis, cuatro, muchos, algunos...</i>
<b>Preposiciones</b>	Son enlaces que subordinan un elemento lingüístico, generalmente un sustantivo, a otro.	<i>a, ante, bajo, con, contra, de, desde, durante, en...</i>
<b>Conjunciones</b>	Son enlaces que relacionan entre sí palabras, sintagmas u oraciones.	<i>y, o, pero, que, porque, si, aunque...</i>
<b>Interjecciones</b>	Son palabras de valor exclamativo que pueden constituir por sí mismas enunciados.	<i>ah, eh, ay, bueno, venga, vaya...</i>

Nota: Fuente: Grence y Macià (2016, p. 112).

Aparecen también en el breve fragmento de la Figura 1 palabras que pueden dar lugar a discusiones interesantes sobre los límites de las categorías, como *sorprendido*, en la 4.ª línea, que puede entenderse como un adjetivo o como una forma verbal si se toma como un participio con función adjetival (la de complemento del nombre; v. Bosque, 1990, cap. 8).

En definitiva, el planteamiento de este ejercicio demuestra los tres problemas diagnosticados por Bosque (2018). Como hemos visto con el ejemplo del pronombre, se da por entendida información que no es necesariamente obvia para un aprendiente, tiene un objetivo puramente taxonómico (prevalece la terminología) y parte de un texto real, literario, de demasiada complejidad. Cabría preguntarse si este ejercicio es idóneo para el objetivo de, entendemos, repasar y afianzar las categorías gramaticales.

Sería mucho más provechoso, a nuestro entender, utilizar fragmentos creados expresamente para realizar este repaso, adaptados al nivel, y que estén dirigidos a que los alumnos puedan comprender el comportamiento de las diferentes categorías y no solo a ser capaces de denominarlas. Esto, a su vez, no es incompatible con que se utilicen extractos reales puntualmente y —creemos— especialmente extractos de las propias producciones textuales de los alumnos, como se planteará en la propuesta (v. por ejemplo, Rodríguez Gonzalo, 2011). Algunos ejemplos de tipologías de ejercicios más adecuadas se verán en la SA.

Para resumir los puntos desarrollados en esta sección son útiles las diez sugerencias para la enseñanza de la gramática listadas por Montolí (2020, pp. 145-46), que presentamos adaptadas a continuación:

1. Aprovechamiento de los conocimientos previos del alumnado.
2. Coordinación con los otros departamentos de lenguas.
3. Diversificación de las metodologías y aproximaciones a un mismo tema con criterios y enfoques dispares y también para temas distintos.
4. Interacciones con otras materias y conexión del aprendizaje gramatical instrumental con los contenidos académicos y procesos educativos que el alumnado está trabajando en ese momento.
5. Empleo de diferentes agrupaciones de alumnado (individual, pequeño grupo, gran grupo) en el aula.
6. Diversificación de recursos y materiales de apoyo.
7. Uso dinámico de todas las distintas tipologías textuales (escritas y orales) como base del estudio y realización práctica y efectiva de la competencia gramatical, y especialmente de la literatura como laboratorio experimental.
8. Adaptación de los ejemplos y casos prácticos a la realidad, entorno e intereses del alumnado.
9. Empleo de la analogía para la comprensión de conceptos abstractos.
10. Conocimiento y amor por la materia impartida.

Estas recomendaciones nos parecen acertadas porque se alinean con los preceptos del nuevo decreto. En concreto, los puntos 1, 2 y 4 recogen la voluntad globalizadora

del nuevo currículum y, el punto 8, su objetivo competencial. Asimismo, creemos que los puntos 3, 5, 6, 7 y 9 pueden considerarse medidas de atención a la diversidad, ya que fomentan diferentes tipos de aprendizaje. Es necesario clarificar que, respecto al punto 7, consideraremos que se pueden incluir los textos creados expresamente para trabajar la gramática. Como se ha comentado anteriormente, pretendemos reducir el uso de los textos de contextos “reales”, como los literarios, pero no descartamos, como comenta Montolí (2020), aprovecharlos como escenario de experimentación en momentos puntuales y con adecuación al nivel.

Finalmente, es obvio que el punto 10 no puede reflejarse en una propuesta didáctica, pero lo hemos mantenido, no solo porque es imprescindible para la práctica docente en cualquier ámbito, sino también porque concierne a un aspecto sobre esta nueva forma de trabajar la gramática que no se ha comentado anteriormente en este trabajo: la necesidad de que el profesor cuente con un conocimiento profundo de la lengua que le permita suscitar y fomentar el pensamiento crítico y la reflexión del alumnado sobre el sistema gramatical no solo de su lengua, sino también del resto de lenguas que se imparten (v. Bravo, 2018; Fontich, 2021, pp. 580-83).

Establecidas las directrices legales y metodológicas, en la próxima sección se discutirán de forma concreta qué estrategias educativas favorecen el desarrollo de la competencia de la expresión escrita a partir de la movilización del conocimiento gramatical.

### **2.3. Qué gramática enseñar: la gramática normativa y las teorías lingüísticas**

En la sección anterior se comentó la necesidad de establecer una base terminológica que pueda traducirse al aula de forma sistemática para evitar confusiones entre el alumnado en la práctica metalingüística. El GTG se diferencia de anteriores diccionarios lingüísticos por dirigirse directamente a los profesores de enseñanza media y estar pensado para favorecer la exposición didáctica (Bosque, 2020). Por esta razón, su contenido se expone de forma más accesible que en otras obras especializadas (cf. p. ej. IEC, 2020; RAE-ASALE, 2009).

De forma similar, es necesario notar que, tal y como indica Bosque (2020, p. 2) como coordinador de la obra, es el profesor quien deberá elegir los conceptos a tratar y adaptarlos al nivel<sup>3</sup> y tipo de alumnado, es decir, de hacerse responsable de la transposición didáctica (v. España y Gutiérrez, 2018). En este sentido, una fortaleza

---

<sup>3</sup> A modo orientativo, el GTG otorga una, dos o tres estrellas a los conceptos según si se consideran de nivel básico, intermedio o avanzado.



de la obra es precisamente que no elude las cuestiones controvertidas (Bosque, 2020, p. 11) y por ello no cae en la excesiva simplificación. Esto debería permitir al profesor equiparse con herramientas suficientes para tener un alto conocimiento de los conceptos clave y así poder plantear ejercicios basados en ejemplos controlados, pero también resolver dudas que puedan surgir de la reflexión sobre esos ejemplos y, progresivamente, sobre textos reales. Este bagaje debería favorecer un objetivo reflexivo que, como se comentó anteriormente, huya de la tendencia a la identificación como única práctica gramatical (Bosque, 2020, p. 4).

A modo de ilustración, el GTG recoge el concepto “dativo” (p. 102) pero esto no quiere decir que deba introducirse en el aula. Por ejemplo, en su propuesta de secuencia didáctica, Fontich (2006, p. 41) comenta que, para no dificultar su comprensión, engloba bajo la etiqueta “objeto indirecto” los diferentes dativos (benefactivo, experimentador, etc.). Esto no implica que el profesor no deba ser consciente de las diferencias entre el complemento indirecto de un verbo psicológico como *gustar* (*me gustan las películas*), que tiene un rol semántico de experimentante, y el que encontramos en un verbo de transferencia como *enviar* (*me envió la carta*), que es el destinatario, pues pueden ser relevantes en un momento dado.

A nivel más general, lo que queremos destacar, de acuerdo con lo que señalan lingüistas de distintas corrientes teóricas (v. p. ej. Bartra, 2000), es que no es negativo que haya obras dirigidas a los profesores de lengua que recojan este tipo de debates teóricos: lo importante es que el docente distinga entre los contenidos que son necesarios para su propia formación (como en el caso del dativo) y cuáles deben trasladarse al aula de secundaria. Así pues, la explotación didáctica debe ser lo más sistemática posible (Paret, 2000, p. 177) para establecer una base que permita la progresiva manipulación y exploración del propio lenguaje.

Antes de describir con más detalle cómo se aplicará el GTG a la presente propuesta es necesario considerar el papel de la gramática normativa en la enseñanza. Aunque el GTG bebe de la última versión de la gramática de las academias (*Nueva gramática de la lengua española* [NGLE]; RAE-ASALE, 2009), no se corresponde exclusivamente con ella ni trata directamente la norma (Bosque, 2020, p. 11). Bosque (2020, p. 5-6) indica que el motivo es precisamente que la reflexión gramatical no puede centrarse exclusivamente en la normativa o se corre el riesgo de transmitir que la gramática es un conjunto de reglas arbitrarias. Para que los alumnos comprendan esta cuestión se puede recurrir a comparaciones con otros aspectos de la vida diaria en los que se da una dicotomía similar. Por ejemplo, las normas de tráfico se han establecido para que no haya accidentes y todos podamos circular, aunque tienen una lógica, son normas impuestas por un órgano regulador y por eso también pueden

variar entre los distintos países. Sin embargo, que el coche circule no depende de estas normas, es decir, que el semáforo se ponga en rojo no hace que el coche pare automáticamente, es el conductor el que decide acatar estas normas para el buen funcionamiento de la sociedad.

Algo similar ocurre con la normativa. Un ejemplo claro es la concordancia de la forma impersonal del verbo *haber*, como en “habían niños” que es cada vez más frecuente en la lengua hablada. Es lógico que la normativa recomiende utilizar la versión impersonal “había niños”, ya que no existe una forma flexionada en plural para la forma del presente “hay”. Sin embargo, es natural que los hablantes confundan el objeto de *haber* con el sujeto y produzcan la concordancia si tenemos en cuenta que hay ciertos verbos intransitivos del español como *llegar* o *pasar* (los verbos inacusativos) que se caracterizan por favorecer un sujeto pospuesto que se asemeja a un objeto directo<sup>4</sup>, como en *llegan muchos trenes a esa estación* o *pasan cosas extrañas*. Este fenómeno está descrito en el GTG:

El verbo *haber* es impersonal y transitivo. Se conjuga, por tanto, en tercera persona del singular (*Había pájaros en el tejado*). Se observa, no obstante, que esta pauta está cambiando en muchos países, especialmente en la lengua oral, en la que tiende a interpretarse como verbo inacusativo. Ello explica gramaticalmente la variante concordada (*Habían pájaros en el tejado*), menos frecuente en los registros formales y desaconsejada por la norma. (GTG, p. 324)

Este ejemplo es útil para observar que muchos de los “errores” de los hablantes son lógicos y responden a la estructura interna de la lengua. Igualmente, es necesario recordar la recomendación de la norma para no redactar textos incorrectos. Además, este espíritu reflexivo, de no solo acatar las normas sin entender su razón, contribuye a mejorar la capacidad analítica, creativa y de razonamiento de los alumnos y conecta con el espíritu del nuevo currículum. La reflexión crítica no solo es la única forma en la que el aprendizaje gramatical puede ser significativo y aplicable, sino que también fomenta su transversalidad, si tenemos en cuenta el tipo de competencias que deben adquirirse en asignaturas “científicas” (matemáticas, física, química o biología).

Dicho esto, es innegable que la normativa debe incluirse en el aprendizaje de la lengua si se pretende que los alumnos sean competentes en sus futuras interacciones lingüísticas en contextos formales que puedan encontrarse durante su vida, tanto en la vertiente escrita como oral. En este sentido es necesario recurrir cuando sea necesario a la NGLE e, idealmente, que los alumnos puedan familiarizarse con dicha

---

<sup>4</sup> En este sentido, Bartra (2000, p. 35) destaca que la gramática generativa aporta una visión positiva del error, pues lo considera parte de una gramática inmadura dentro del proceso de adquisición de la lengua o parte de una interferencia con otra lengua o sistema. En definitiva, no son equivocaciones aleatorias, sino que tienen una lógica basada en las regularidades esperables del sistema.

obra, en los niveles adecuados, para poder resolver las dudas que les puedan surgir en tales interacciones. Por tanto, en cuanto a la normativa, el objetivo último no sería el de que los alumnos aprendan (o memoricen) la norma en su totalidad, sino que puedan conocer aquellos aspectos que se deriven de la reflexión y que se relacionen con los contenidos trabajados. A su vez es necesario que sean conscientes de que se trata de un sistema impuesto y que por ello está en constante revisión y de ahí que todos los usuarios de la lengua necesiten utilizar las herramientas que las academias y otras entidades ponen a disposición de los hablantes para su consulta<sup>5</sup>.

La utilización del GTG podría verse como una oportunidad de basarse en definiciones consensuadas de ciertas nociones gramaticales. Como se comentó más arriba, aquellas que suelen considerarse adecuadas para la explotación didáctica suelen simplificarse de tal manera que llevan al error. Es necesario tener en cuenta que, pese a que definir un concepto puede parecer básico para su comprensión, precisamente en lengua encontramos demasiados casos en los que se da la situación contraria. Tomemos, por ejemplo, la noción de “palabra” o “frase” términos sobre los que se sustentan la mayoría de explicaciones gramaticales y que no cuentan con una definición consensuada en la comunidad lingüística sea cual sea el marco teórico que se asuma. A modo de ilustración, Paret (2000, p. 179) subraya que para la palabra “frase” pueden encontrarse más de 200 definiciones distintas.

Es posible que esta inclinación por aportar una definición se derive de la tradición memorística ligada a la evaluación mediante exámenes, pero demasiado a menudo estas definiciones no son lo suficientemente operativas ni sistemáticas (Paret, 2000, p. 178). En este sentido, Paret (2000) defiende la utilización de otras herramientas que complementen a las definiciones, como modelos o prototipos y características sistemáticas. Para ilustrar este punto me gustaría aportar un ejemplo de mi propia experiencia como alumna de secundaria. A día de hoy todavía recuerdo claramente la frase modelo que mi profesora de latín de bachillerato utilizaba para que recordáramos el complemento predicativo: “el jurado declaró al acusado culpable”. Fue esa oración, y no aprenderme de memoria una definición para el complemento predicativo, lo que me permitió reconocer y corregir los errores relacionados con este tipo de complementación en mis producciones textuales. Aunque no se discuta esta cuestión en el GTG (v. Brossard y Lambelín, 1985, como se cita en Rodríguez Gonzalo, 2011, p. 55), sí que, por motivos didácticos (Bosque, 2020, p. 7) cada

---

<sup>5</sup> En cuanto a la consulta de la NGLE, en la página web de la RAE-ASALE es posible consultar la obra íntegra de forma virtual mediante un buscador: <http://aplica.rae.es/grweb/cgi-bin/buscar.cgi>  
De forma análoga, el Institut d'Estudis Catalans ofrece la *Gramàtica de la llengua catalana* en línea: <https://giec.iec.cat/inici>

entrada cuenta con numerosos ejemplos que preceden a la definición del concepto, como se muestra en la Figura 3.

**Figura 3.**

Introducción de la entrada “sujeto” en el GTG.

**SUJETO ★☆☆**

**1.**

Ejs.: *Inés viene mañana; Faltan cubiertos; Tú eres responsable; ¿Qué ocurrió?; Los invitados disfrutaron mucho; El avión llegó puntual; ¿Quién de ustedes ha llamado antes?; Te reclama el que tú sabes; Conviene que resuelvas ese asunto; Es saludable pasear todos los días; Me gusta cómo viste; Antes de llegar María.*

Rel.: función sintáctica, complemento directo, complemento indirecto, concordancia, caso recto.

Esq.: 27.

Refs.: *NGLE* § 33; *GDLE* § 42.10.

FUNCIÓN SINTÁCTICA que corresponde al ARGUMENTO del verbo que concuerda con él cuando este aparece flexionado en número y persona. El sujeto forma PAR-

*Nota:* Fuente: GTG (p. 301)

En definitiva, para la realización de nuestra propuesta se utilizará el GTG como base, aunque se recurrirá esporádicamente a la *NGLE* (y la *GIEC* para el catalán) para cuestiones de normativa o si es necesario ampliar ciertos conceptos, así como tener en cuenta la variedad dialectal (v. Guevara y Coronel, 2015, p. 7).

Finalmente, es necesario mencionar brevemente el rol que tienen las distintas teorías lingüísticas en la enseñanza de la gramática, ya que estas difieren no solo en el objeto de estudio (por ejemplo, la oración o el discurso) sino también en su visión del lenguaje (por ejemplo, si es un constructo social o un conocimiento con un componente innato). En este sentido abogamos, como en otros puntos, por una postura conciliadora. No nos parece, como ya comentan otros autores (Ferrer y Camps, 2000, p.5), que las posturas sean excluyentes siempre y cuando se ponga el objetivo didáctico en primer lugar. Dicho de otra forma, nos parece útil e incluso necesario tomar aquellos aspectos más provechosos de cada marco teórico. Fontich (2006) señala en este sentido que la gramática generativa es coherente con la tendencia reflexiva, ya que toma la intuición de los hablantes como base de su investigación. Sin embargo, también señala que no le parece acertado tratar al estudiante como el “hablante ideal”.

Durante la aplicación de los ejercicios de diagnóstico, detallados más adelante en §3.2, comprobamos que Fontich parece estar en lo cierto. Al preparar los ejercicios sobre el complemento de régimen verbal, asumimos que los estudiantes de 4.º de la ESO, solo por ser hablantes nativos de español detectarían sin problema los ejemplos en los que complementos regidos contenían la preposición errónea (*\*confío de María*). Por el contrario, los estudiantes mostraron muchas dificultades a la hora de detectar estos errores y muchos expresaban su sorpresa al indicarles qué preposición era obligatoria en cada caso. Achacamos esta confusión, por un lado, a las posibles interferencias con el catalán y a la falta de hábito lector (o quizás también a que las gramáticas de los adolescentes se encuentran todavía en desarrollo). Aunque no tenemos datos cuantitativos que respalden esta hipótesis, nos parece relevante en cuanto a que no podemos tratar a nuestros estudiantes como si fueran expertos de la lengua (cf. “problema de la complicidad”, §2.2) y en este caso incluso podrían aplicarse métodos propios de la enseñanza de lenguas extranjeras (por ejemplo, la importancia de la corrección positiva de errores y el trabajo en parejas; v. entre otros Cañada y Esteve, 2001; Cassany, 2021; Merino, 2018).

Por lo tanto, abogamos en nuestra propuesta por una visión integradora que combine aspectos normativos y de distintos marcos de la lingüística teórica y aplicada siempre al servicio del objetivo pedagógico. En la próxima sección definimos cómo se deberían relacionar la expresión escrita y la reflexión metalingüística con un objetivo competencial.

#### **2.4. La gramática como herramienta transversal: la expresión escrita**

La *utilidad* de la enseñanza de la gramática más abstracta o conceptual para su aplicación en la escritura o para la mejora de la capacidad de expresión escrita es un continuo debate entre los estudiosos de la lengua y los pedagogos (Bosque, 2018; Chen, H., y Myhill, D., 2016; Paret, 2000).

En primer lugar, es necesario destacar que no es fácil cuantificar o medir el impacto directo, pues la mejora de la escritura no es un proceso lineal y la aplicación de los conocimientos gramaticales no es generalmente directa o “automática” (Rodríguez Gonzalo, 2011, p. 394). Esto se suma a los problemas intrínsecos de la investigación pedagógica en el aula, que, a diferencia de un laboratorio, es “un escenario social complejo que obliga a tener en cuenta numerosas variables tanto en el diseño de la investigación como en la implementación y en el posterior análisis de los datos” (Rodríguez Gonzalo, 2011, p. 391). De la misma manera, el hábito lector es un factor

igualmente difícil de cuantificar pese a que también se considera que tiene un gran impacto en las producciones escritas (Graham et al., 2018).

Con esto queremos señalar que, a pesar de esta dificultad técnica para cuantificar, mejorar el conocimiento gramatical puede conllevar una mejor expresión escrita tanto a corto como a largo plazo (y lo mismo es aplicable al hábito lector). Esta es la premisa de Rodríguez Gonzalo (2011), quien ofrece un estudio minucioso y una propuesta pedagógica que aplica directamente el conocimiento gramatical, en concreto sobre los tiempos de pasado, a la práctica escrita. Tendremos en cuenta algunos aspectos de esta obra para nuestra propia propuesta como indicamos más adelante.

Señalada esta dificultad metodológica, es necesario plantearse cómo puede trabajarse esta transposición del conocimiento gramatical abstracto, que denominaremos *saber declarativo*, a la práctica escrita, a la que nos referiremos como *saber procedimental* (términos tomados de Rodríguez Gonzalo, 2011). Para ello vamos a tener en cuenta las cuatro formas o visiones clásicas para la enseñanza de la escritura descritas en Fontich (1990) y que listamos en (2):

- (2) i) enfoque basado en la GRAMÁTICA
- ii) enfoque basado en las FUNCIONES
- iii) enfoque basado en el PROCESO
- iv) enfoque basado en el CONTENIDO

Estos enfoques difieren no solo en cuanto al contenido textual que se trabaja, sino también en cuanto al tipo de instrucción y el tipo de práctica pedagógica. De forma general, el enfoque gramatical es aquel que tiene en cuenta estrictamente los aspectos morfosintácticos y de corrección y deja de lado el contenido y la función del texto. En contraposición, el enfoque funcional parte de textos reales o verosímiles, que se contextualizan en situaciones comunicativas, y por ello sirven para trabajar aspectos más sociolingüísticos como es el registro, dejando de lado otros aspectos formales.

En tercer lugar, el enfoque basado en el proceso es el propio de los talleres de escritura, pues su principal objetivo no es el de analizar el objeto resultante, sino el desarrollo creativo y de la redacción. Como señala Fontich (1990), en este enfoque el protagonista es el escritor y no el texto. Nos parece particularmente interesante tener en cuenta esta perspectiva por dos motivos. El primer motivo es que generalmente el alumno no es consciente de la complejidad del proceso de escritura, en palabras de Fontich (1990):

El alumno muchas veces piensa que escribir consiste en rellenar con letras una hoja en blanco; nadie le ha enseñado que los textos escritos que él lee han tenido antes un borrador, y que su autor ha tenido que trabajar duro para conseguirlo: que ha hecho listas de ideas, que ha elaborado un esquema, un primer borrador, que lo ha corregido y que, al final, lo ha pasado a limpio. Según este enfoque lo más importante que debe enseñarse es este conjunto de actitudes hacia el escrito y las habilidades correspondientes para saber trabajar con las ideas y las palabras. (p. 73)

Por otro lado, el énfasis en el proceso es totalmente coherente con un marco pedagógico que fomenta el aprendizaje significativo y que tiene como objetivo que los alumnos sean conscientes de su propio aprendizaje. No hay una única forma de aprender, como tampoco hay una única manera de crear un texto: idealmente cada alumno debería adquirir las herramientas y competencias necesarias para encontrar y desarrollar su propio estilo.

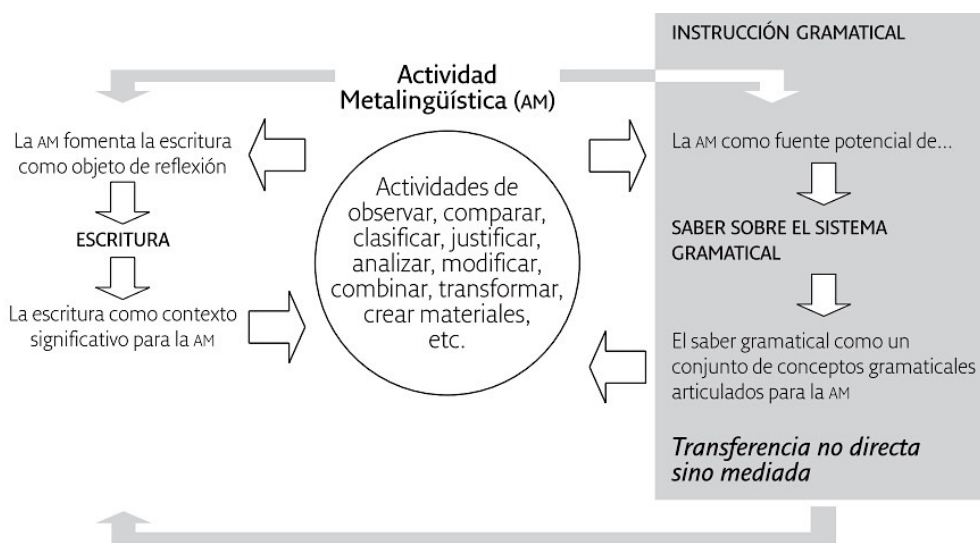
En cuarto lugar, el enfoque basado en el contenido es el que se centra en la creación de trabajos académicos, en los que la información que contiene el texto es más relevante que la forma. Este enfoque lo dejaremos de lado en este trabajo, aunque no es irrelevante en la educación secundaria (por ejemplo, se podría trabajar como parte de un proyecto combinado historia-lengua).

Estamos de acuerdo con Fontich (1990) en que es mucho más útil y enriquecedora una perspectiva que combine distintos aspectos de los cuatro descritos, pues dejar de lado alguno de ellos conlleva desatender otro relevante para la creación textual. Pensamos que, de hecho, esta tendencia híbrida es la actual en las aulas. Por ejemplo, en cuanto al enfoque funcional, en el aula se utilizan textos reales de distinta índole, como hemos señalado anteriormente, y a partir del nuevo currículum es un imperativo contextualizar la práctica pedagógica en situaciones reales. Creemos que la asignatura pendiente es la de ligar la práctica metalingüística y el saber declarativo con la práctica escrita y al proceso de escritura, de alguna forma conectando también los enfoques gramatical y procedimental.

Como resultado, para trabajar todas estas destrezas será necesario oscilar continuamente entre el saber declarativo y el saber procedimental. Es decir, nos moveremos continuamente entre actividades que tengan como objetivo la reflexión metalingüística para entender y adquirir los conceptos gramaticales y aquellas que fomenten la práctica escrita. En este proceso será crucial el papel mediador y de guía del docente, pero también la discusión y evaluación entre iguales.

**Figura 4.**

*La actividad metalingüística entre el saber gramatical y la escritura.*



*Nota:* Fuente: Fontich (2021, p. 575).

En la Figura 4, se muestra la interrelación entre la actividad metalingüística, la instrucción gramatical<sup>6</sup> y la escritura. Como se ve, la instrucción gramatical debe estar mediada por las actividades de reflexión, comparación, transformación y de otra índole, pero esto no implica que deba tenerse un saber gramatical completo y profundo antes de poder escribir, ni viceversa: la escritura puede ser una base para la reflexión que conduzca a una sistematización o conceptualización de esos saberes.

Veamos ahora de forma más específica la propuesta de Rodríguez Gonzalo (2011). Esta autora parte del modelo de enseñanza de Secuencias Didácticas para aprender Gramática (SDG) (v. Camps, 2005; Camps y Zayas, 2006) y plantea una secuencia dedicada a aprender los usos de los tiempos verbales del pasado. De los distintos objetivos de esta secuencia podemos destacar de forma general dos principales: que los alumnos comprendan los usos de los tiempos de pasado a partir de la reflexión gramatical y que puedan utilizar estos tiempos de forma consciente en sus producciones textuales, en este caso, en las narraciones.

La SDG propuesta se divide en tres fases:

- (3) Fase 1 – planteamiento de los objetivos – activación del aprendizaje
- Fase 2 – reflexión gramatical y aplicación – desarrollo del aprendizaje
- Fase 3 – informe – evaluación del aprendizaje

<sup>6</sup> El saber declarativo corresponde en la Figura 4 al “saber sobre el sistema gramatical”.



En la primera fase, además de establecerse los objetivos de la SDG, se relaciona el conocimiento previo de los alumnos con los contenidos que se van a trabajar. Este primer estadio es importante, no solo porque contextualiza el aprendizaje, sino también porque cumple con el primer punto del decálogo (v. § 2.2), el de aprovechar los conocimientos previos de los alumnos. Para ello, se ha partido de textos reales, tanto orales como escritos seleccionados para el objetivo. De esta forma también se fomenta un uso progresivo del metalenguaje específico (Rodríguez Gonzalo, 2011, p. 390), es decir, se revierte la idea tradicional de clase de gramática en la que primero se proporcionan los términos y después se reconocen los elementos a los que denominan.

La segunda fase constituye el “cuerpo” de la secuencia. En esta etapa se combinan la explicación teórica y la sistematización del conocimiento gramatical con su aplicación práctica. Es importante destacar que la parte teórica contiene una explicación por parte del docente, pero también se propone que los alumnos se impliquen en la misma mediante una práctica en la que deben completar en grupo un cartel explicativo que luego presentan oralmente a los compañeros. De esta forma se pretende fomentar la reflexión y la discusión metalingüística. Para este proceso se proporciona a los alumnos un dossier preparado para tal efecto con la información gramatical relevante. Este tipo de material es muy necesario para guiar la práctica. Por ejemplo, Fontich (2006, p. 61) señala en su propuesta, basada también en el modelo SDG, que, al no contar con el material de apoyo, los alumnos mostraban muchas dudas y costaba encauzar la reflexión metalingüística para llegar a una conclusión operativa.

De la misma forma, pensamos que es más ventajoso hacer una selección previa de materiales como propone Rodríguez Gonzalo (2011), que pueden (y deberían) estar extraídos de fuentes de consulta reales (la NGLE, el GTG, la GIEC o manuales de gramática) que proporcionar las fuentes originales directamente o proponer que se consulte en internet. Lo creemos así porque, de esta forma, aunque preservamos la práctica de la consulta de materiales para fomentar un aprendizaje autónomo progresivo, evitamos la dispersión u obtención de información errónea y también la posible frustración al enfrentarse a manuales de consulta especializados y no escolares.

En la segunda parte de esta fase central se trabaja la expresión escrita. Los alumnos deben realizar un ejercicio de escritura narrativa con distintas fases (planteamiento, composición del borrador y escritura de la versión final). De este ejercicio nos resulta especialmente interesante que se haya combinado el enfoque centrado en el proceso, pues se hace una planificación dirigida y una mejora del texto inicial, con el enfoque

centrado en la gramática, pues el objetivo principal es aplicar los usos de los tiempos verbales en pasado que se han aprendido anteriormente. Para ello, se ha realizado una corrección entre iguales, es decir, los mismos alumnos se han ocupado de corregir los borradores de sus compañeros. De esta forma, se ha activado el aprendizaje teórico de forma coherente con una metodología enfocada en el proceso, pues la revisión externa es una parte natural de la producción textual.

Finalmente, se pide a los alumnos que realicen un informe de evaluación de la unidad mediante la reflexión sobre qué han aprendido y cuál es su opinión sobre la SDG.

Tomamos esta SDG como inspiración para nuestra propuesta, que, como se verá, encaja con la estructura de situación de aprendizaje propuesta por el nuevo currículum, que también propone una estructura en tres (o cuatro) tiempos: actividades iniciales (¿qué sabemos?); actividades de desarrollo (aprendemos nuevos saberes) y actividades de estructuración (¿qué hemos aprendido?) (e, idealmente, una última fase de aplicación de lo aprendido) (Gencat, s.f.). Además, la adaptaremos al contexto concreto del aula de 4.º de la ESO de FEDAC Castellar.

Las fases de nuestra situación de aprendizaje serán similares, en una combinación de práctica reflexiva y sistematización con producción y transposición del aprendizaje, aunque en nuestro caso ambas se intercalarán sucesivamente pues pondremos el énfasis en la corrección de errores de forma más pautada a partir de fragmentos y no solo en las producciones textuales completas. Además, es necesario subrayar que, como la propuesta de Rodríguez Gonzalo (2011) tiene un objetivo principalmente de investigación, no recoge de qué manera se evaluó a los alumnos. Se menciona que se lleva a cabo una prueba escrita final, pero esta no se encuentra descrita ni se recogen los resultados. Podemos tomar, por otro lado, como referencia la evaluación de la SDG propuesta en Fontich (2006), que realiza una prueba oral en grupo y una prueba escrita individual al final de la secuencia. De forma similar, en nuestra propuesta propondremos instrumentos de evaluación que estén de acuerdo con el marco del nuevo currículum.

### **3. Contexto y análisis de necesidades**

En esta sección se ofrece una contextualización de la propuesta de innovación a partir del análisis de las necesidades específicas del grupo de 4.º de la ESO del centro FEDAC-Castellar. Para ello, se describe brevemente el tipo de centro y de alumnado, así como el proceso de diagnóstico de necesidades. Respecto al segundo aspecto, se especifica el proceso de recogida de muestras textuales y se ofrece un análisis cualitativo de las mismas, que sirve de punto de partida para plantear la intervención pedagógica. Precisamente por encontrarse en último curso de su educación básica, los alumnos de 4.º requieren especial atención respecto a la consecución del perfil competencial de salida<sup>7</sup> y es por eso que se ha escogido este nivel para el diagnóstico y propuesta.

#### ***3.1. Contextualización del centro FEDAC-Castellar***

La propuesta didáctica parte de las necesidades específicas observadas en el curso de 4.º de la ESO del centro FEDAC Castellar. Este centro concertado se encuentra en Castellar del Vallès, en la provincia de Barcelona, y pertenece a la red de centros concertados FEDAC, una fundación educativa que cuenta con 25 centros en Cataluña con origen en las escuelas dominicas. La oferta educativa comprende educación infantil, primaria y ESO.

Es un centro pequeño, de una línea por curso (grupos de 25-30 alumnos), y departamentos de uno o dos profesores. El tipo de alumnado es de clase media y hay poca presencia de inmigrantes en las aulas. Respecto al tipo de diversidad en el aula, encontramos alumnos con implante coclear, TEA, dislexia/TDAH, trastornos de conducta y altas capacidades.

El grupo de 4.º de la ESO en el que se ha realizado el diagnóstico y en el que se basa la propuesta didáctica está formado por 27 alumnos, 4 de los cuales tienen un plan individualizado. La lengua de comunicación mayoritaria entre ellos es el español, aunque algunos prefieren el catalán.

Se dedican 3 horas semanales a cada una de las asignaturas de lengua (castellano, catalán e inglés), dos de ellas con el grupo completo y una con la mitad del grupo. Estas sesiones de grupo partido son útiles para aquellas actividades que necesitan una supervisión más individualizada por parte del profesor. De forma más concreta, la asignatura de lengua y literatura castellana se realiza los martes, jueves y viernes

---

<sup>7</sup> Pese a que el nuevo currículum todavía está en proceso de implantación, no difiere en la base competencial que establecía el anterior decreto en el que estos alumnos han realizado toda la ESO.

siempre en horario de mañana. En concreto, las horas de grupo completo son el miércoles de 10 a 11h (antes del patio) y el viernes a primera hora, de 8 a 9h. Los grupos partidos son el martes después del patio, de 11:30 a 12:30h y los jueves de 10 a 11h.

### **3.2. Diagnóstico a partir de muestras escritas del alumnado de 4.º de ESO**

Para el diagnóstico de los problemas gramaticales en la expresión escrita se han examinado dos muestras de textos realizados por los alumnos de 4.º de la ESO. En la primera muestra (borrador, a partir de ahora) se han analizado 25 textos a modo de preparación de la versión final. Esta segunda muestra (redacción, a partir de ahora) consta de 23 textos.

Para la realización del borrador, los alumnos contaron con una sesión de clase (en tiempo real, aproximadamente unos 45 minutos). Se recogieron 18 textos en esa sesión. Otros siete se entregaron en la siguiente sesión, puesto que 6 alumnos no pudieron terminarla en el tiempo dado y pidieron terminarla en casa (entre ellos dos alumnos con PI). Otro alumno estaba enfermo el día de la sesión y lo realizó íntegramente en casa.

Se pidió a los alumnos que escribieran a mano, sin usar el ordenador, una narración de aproximadamente una página de extensión. Cada narración debía partir de un microrrelato o breve fragmento distinto (v. Anexo I, ficha 1) que cada alumno recibió de forma aleatoria, aunque tuvieron la oportunidad de cambiarlo si no estaban satisfechos con aquel que se les había asignado. Los alumnos contaron con total libertad para crear sus narraciones excepto por la condición de que el fragmento debía aparecer en algún lugar del texto, ya fuera como frase inicial o de cierre o como parte del nudo. De esta manera se pretendía evitar el bloqueo de la página en blanco.

En la siguiente sesión se devolvieron los borradores con sugerencias de corrección. En concreto se marcaron tres aspectos diferentes: faltas ortográficas (subrayadas con color naranja fluorescente), faltas de puntuación, gramática y léxico (subrayadas con rotulador verde) e indicaciones sobre el contenido de la historia (a lápiz) (v. muestras en el Anexo II). Estas indicaciones se especificaron mediante la explicación en voz alta en clase, y además se les proporcionó un documento en el entorno *classroom* (v. Anexo I, ficha 2) en el que también se ilustraban oraciones con los errores más frecuentes detectados y su corrección (la coma entre sujeto y verbo, las comas en los incisos y aposiciones, la acentuación de las interrogativas indirectas y los tiempos verbales). A partir de estas herramientas, los alumnos dedicaron la hora de clase a pasar su borrador a limpio procurando corregir los errores señalados y mejorar el

contenido a partir de las indicaciones dadas. Durante esta sesión tuvieron la oportunidad de preguntar sus dudas a la profesora. Para la entrega se les indicó que debían utilizar el procesador de texto y entregar la versión final impresa en la primera sesión después de las vacaciones de navidad.

En total se recogieron 23 redacciones. Hubo tres alumnos que no entregaron la versión final corregida y uno que entregó directamente la narración final porque no había asistido a las sesiones en las que se realizó el borrador.

Esta doble entrega responde a dos objetivos. El primero de ellos es el análisis, a efectos de este trabajo, de la producción escrita de los alumnos. Se pretendía determinar si las condiciones en las que se realizan los textos influyen en el resultado de los mismos. Es decir, es necesario observar si los posibles errores de expresión y gramática se dan solo en las muestras realizadas de forma poco planificada y en un espacio corto de tiempo o si persisten cuando los alumnos tienen la oportunidad de trabajar el texto con tiempo y con la ayuda de distintos actores y herramientas (la guía de la profesora, correctores automáticos, diccionarios en línea, etc.).

Por otro lado, el segundo objetivo es de aprendizaje. Se pretende trabajar la capacidad de reflexión sobre las propias producciones textuales y autocorrección, mediante el desarrollo de procesos de aprendizaje y resolución de problemas de forma semi-autónoma. Este objetivo se recoge tanto en el currículum actual (187/2015) como en el nuevo currículum (175/2022), en el ámbito lingüístico y en el personal (v. Tabla 3).

**Tabla 3.**

*Competencias contempladas en la actividad de expresión escrita según los currículums.*

<b>Currículum</b>	<b>Dimensión / competencia clave</b>	<b>Competencia específica</b>	<b>Criterios de evaluación</b>
<b>Decreto 187/2015</b>	<b>Expresión escrita.</b>	C6. Revisar y corregir el texto para mejorarlo, y cuidar su presentación formal.	(Nivel de consecución): 6.3. Revisar, corregir y reescribir en profundidad aspectos formales y conceptuales del texto, y presentarlo con claridad y con elementos estéticos.
	<b>Aprender a aprender.</b>	C2. Conocer y poner en práctica estrategias y hábitos que intervienen en el propio aprendizaje.	

<b>Decreto 175/2022</b>	<b>Comunicación lingüística.</b>	<i>Competencia específica 5.</i> Producir textos escritos y multimodales con adecuación, coherencia y cohesión, aplicando estrategias elementales de planificación, redacción, revisión, corrección y edición, con regulación de los iguales y autorregulación progresivamente autónoma, y atendiendo a las convenciones propias del género discursivo elegido, para construir conocimiento y dar respuesta de manera informada, eficaz y creativa a demandas comunicativas concretas.	(3.º y 4.º) 5.1 Planificar la redacción de escritos y multimodales, de cierta extensión y complejidad, dada la situación comunicativa, destinatario, propósito y canal; redactar borradores y revisarlos con ayuda del diálogo entre iguales e instrumentos de consulta, y presentar un texto final coherente, cohesionado y con el registro adecuado.
<b>Competencia personal, social y de aprender a aprender.</b>		CPSAA5. Planea objetivos a medio plazo y desarrolla procesos metacognitivos de retroalimentación para aprender de sus errores en el proceso de construcción de conocimiento.	

### 3.3. Análisis de las producciones textuales recogidas

En esta sección se ofrece una descripción y análisis cualitativo de los textos recogidos solamente atendiendo a los errores relacionados con aspectos gramaticales. Se ignoran las faltas ortográficas que no estén directamente relacionadas con cuestiones gramaticales (aunque sí que se corrigieron en la actividad real), así como los errores de léxico y estilo. Tampoco se tienen en cuenta aspectos relacionados con el contenido (coherencia, aspectos narrativos, etc.).

Para la mejor exposición de este tipo de errores gramaticales, se proponen tres niveles gramaticales que distinguiremos con una letra mayúscula: (A) *macro-oracionales*, (B) *oracionales* y (C) *micro-oracionales*. Los primeros comprenden aquellos aspectos que trascienden la oración simple, tanto los aspectos relacionados con la subordinación

(paratáctica e hipotáctica) como con la relación entre distintas oraciones dentro del párrafo. Como oracionales entendemos todos aquellos aspectos de relación entre sujeto y predicado en la oración simple. Finalmente, en el nivel micro-oracional tenemos en cuenta aquellos que implican aspectos a nivel del sintagma o de la categoría gramatical independientemente de la estructura oracional.

En las tablas 4 y 5 se desglosan en detalle qué aspectos se tienen en cuenta respecto a cada dimensión. En la Tabla 4 se listan estos errores respecto a las tres dimensiones establecidas: para una mejor exposición, a cada tipo de error se le ha asignado un número combinado con la letra de la dimensión correspondiente. Se ejemplifican estos errores con fragmentos reales de los borradores en la Tabla 5 más abajo.

Es importante notar que algunos errores son estrictamente gramaticales y, por tanto, podrían extenderse a otras competencias como la expresión oral, mientras que algunos se relacionan estrictamente con la dimensión escrita: estos son los que tienen que ver con la puntuación y la ortografía (e.g. coma entre sujeto y verbo o acentuación de los pronombres interrogativos).

**Tabla 4.**

*Clasificación de los errores gramaticales analizados.*

	<b>A. Macro-oracional</b>	<b>B. Oracional</b>	<b>C. Micro-oracional</b>
<b>1. Puntuación</b>	Límites de la oración: comas por puntos y puntuación de los conectores.	Coma entre sujeto y predicado.	
<b>2. Acentuación</b>	Pronombres interrogativos sin acento en las interrogativas indirectas.		Falta de acentuación del pronombre tónico "él".
<b>3. Concordancia</b>	Falta de concordancia entre el pronombre de objeto directo y su referente en la oración anterior.	Falta de concordancia entre el sujeto y el verbo.	
<b>4. Relaciones anafóricas</b>			
<b>5. Tiempos verbales</b>	Correferencia de tiempos verbales.		
<b>6. Preposiciones</b>	<i>Queísmo</i> (omisión de la preposición ante las subordinadas sustantivas).		Preposición errónea.

	Dequeísmo (uso de la preposición <i>de</i> ante las subordinadas sustantivas que no la requieren)	
<b>7. Orden de palabras</b>		Posición de los adjetivos.

**Tabla 5.**

*Ejemplos de los errores analizados.*

<b>A1</b>	<b>Puntuación: límites de la oración</b>	<i>[...] una de esas veces me llevó a ver las luces de navidad y me expresó lo que sentía por mí, la verdad era que yo sentía lo mismo, desde ese día comenzamos nuestra relación.</i>
<b>A1</b> <b>C6</b>	<b>Puntuación: límites de la oración y preposición errónea</b>	<i>Al llegar había muchos caminos por escoger pero no sabían <u>en</u> qué camino ir entonces uno de ellos tuvo una idea [...]</i>
<b>A1</b>	<b>Puntuación: límites de la oración</b>	<i>Desde aquella navidad su vida le cambió ya que decidió afrontar su mayor miedo, el cual era pasarla con su familia.</i>
<b>A2</b>	<b>Acentuación: interrogativas indirectas</b>	<i>Carla les quiso demostrar <u>porque</u> le apasionaba tanto la lectura</i>
<b>A2</b>		<i>Preguntó para <u>que</u> servía</i>
<b>A2</b>		<i>No sabía <u>que</u> hacer, no sabía <u>quien</u> era</i>
<b>A3</b>	<b>Concordancia y relaciones anafóricas</b>	
<b>A4</b>		<i>vi una tienda con un robot aspirador de oferta muy barato [...] cuando vi la oferta entré rápidamente y <u>la</u> compré. Después de comprarlo [...]</i>
<b>A5</b> <b>A2</b>	<b>Interrogativas indirectas y tiempos verbales</b>	<i>Luz nunca volvió, no sabían <u>que pasó</u> con ella.</i>
<b>A5</b>	<b>Tiempos verbales</b>	<i>me dijeron que se había intentado suicidar, pero <u>sobrevivió</u> y estaba en muy mal estado.</i>
<b>A5</b> <b>C6</b>	<b>Tiempos verbales y preposición errónea</b>	<i>[...] nuestro protagonista <u>iría</u> a romper el cristal que se sitúa <u>a</u> lo alto de la puerta</i>
<b>A6</b>	<b>Dequeísmo</b>	<i>[...] entendieron <u>de que</u> era una encerrona</i>



<b>A6</b>	<b>Queísmo</b> <i>se dio cuenta <u>que</u> ya no le llenaban tanto como antes</i>
<b>A6</b>	<i>[...] sin darse cuenta <u>que</u> la puerta se había cerrado</i>
<b>B1</b>	<b>Coma entre sujeto y predicado</b> <i><u>Adrián, es</u> un chico de 17 años muy guapo.</i>
<b>B1</b>	<i>Pero <u>ella, era</u> única, y daba unas clases de muerte.</i>
<b>B1</b>	<i>Al cabo de unos días, una chica de unos 25 años llamada <u>Lincy, llegó</u> a un pueblo [...]</i>
<b>B1</b>	<i><u>Poder descubrir las historias de los personajes, era</u> como viajar alrededor del mundo.</i>
<b>B3</b>	<b>Falta de concordancia verbal</b> <i>[...] algo que ninguno de sus compañeros lo <u>habían</u> conseguido</i>
<b>C2</b>	<b>Acentuación pronombres tónicos</b> <i><u>El</u> había tapiado los huecos por donde entraba algún rayo de sol.</i>
<b>C2</b>	<i><u>El</u> sí que quiso, pero su padre dijo que no</i>
<b>C7</b>	<b>Posición de los adjetivos</b> <i>[...] la <u>recién</u> compra hecha</i>

*Nota:* Para cada ejemplo se indica el error mediante un código de letra (dimensiones A, B, C) y un número (consultar Tabla 4) y también se recuerda en un breve título. En algunos casos estos extractos ejemplifican dos errores distintos.

A pesar de que la profesora había indicado en el texto dónde se encontraban los errores y se les había proporcionado una pequeña guía, la mayoría de los alumnos corrigieron las faltas de ortografía, pero las versiones finales de los textos seguían incluyendo muchos errores gramaticales. Estas indicaciones no se produjeron de forma sistematizada (v. ficha 2) principalmente porque el objetivo de esta tarea era de diagnóstico, así que se quería comprobar si los alumnos aplicaban conocimientos que ya se habían tratado en clase o si conocían otros aspectos con la ayuda de esta guía.

En la Tabla 6 se muestran comparados los mismos fragmentos en el borrador y en la redacción final en la que debieran haberse corregido. Se puede comprobar como todos los alumnos han mejorado en ortografía, pero incurren en errores gramaticales, de los que se muestra un ejemplo. Los fragmentos subrayados de la columna “borrador” corresponden a los mismos que había subrayado la profesora. Como se puede comprobar, algunos alumnos no detectan el error correctamente y modifican otro elemento del fragmento.

**Tabla 6.**

*Comparativa de errores en la versión borrador y versión final de cinco alumnos.*

	Errores ortográficos		Errores gramaticales		
	Borrador	Redacción	Borrador	Redacción	
<b>Alumno 1</b>	29 faltas	4 faltas	<i>Adrián, <u>es</u> un chico de 17 años muy guapo.</i>	<i>Adrián, es un chico de 17 años muy guapo.</i>	coma entre sujeto y predicado
<b>Alumno 2</b>	Más de 30 faltas	12 faltas	<i>Al llegar <u>vio una</u> chica morena.</i>	<i>Al llegar vio una chica morena.</i>	falta de preposición a con CD animado
<b>Alumno 3</b>	10 faltas	5 faltas	<i>Para ella <u>hacía</u> que la historia se volviese más interesante.</i>	<i>Para ella, hacía que la historia se volviese más interesante.</i>	Falta de pronombre sujeto (eso)
<b>Alumno 4</b>	16 faltas	0 faltas	<i>Empecé a barrer <u>al</u> suelo</i>	<i>La empecé a barrer el suelo</i>	Preposición a con CD no animado
<b>Alumno 5</b>	23 faltas	3 faltas	<i>... y me <u>sabe</u> mal ya que era una de las pocas cosas que hacía...</i>	<i>... y me sabe mal ya que era una de las pocas cosas que hacía...</i>	Falta de coma entre la oración principal y la oración causal adjunta (explicativa)

Esta observación nos ha permitido identificar algunos de los errores de índole gramatical más frecuentes de la muestra, pero también, y de forma significativa, comprobar que es necesario realizar una intervención específica para paliarlos, ya que los alumnos no son capaces de enmendarlos autónomamente.

Es necesario notar que, dejando a un lado la disposición de herramientas automáticas para la corrección de los errores ortográficos, en este análisis no se han tenido en cuenta otros factores que influyen en la buena o mala corrección de estos textos, como son la motivación o el nivel de atención. Sin embargo, se pudo observar de forma general que incluso aquellos alumnos que habitualmente se muestran más motivados y suelen trabajar mejor en clase también mostraron dificultades a la hora de corregir sus producciones textuales. En la próxima sección presentaremos una propuesta para trabajar esta competencia.

## 4. Propuesta de innovación pedagógica

En esta sección presentaremos la propuesta de intervención pedagógica en el grupo de 4.º de la ESO descrito anteriormente. Siguiendo el marco legal, se trata de una propuesta competencial, presentada como una SA y que, de acuerdo con nuestro marco teórico, combina la enseñanza de la gramática a partir de la reflexión metalingüística con su aplicación en la expresión escrita.

En primer lugar, estableceremos los objetivos de la SA y los saberes que se trabajan. A continuación, definiremos la estructura, la metodología y la evaluación. En tercer lugar, expondremos toda la SA, incluyendo la secuencia de actividades y otros aspectos requeridos por el marco legal. Finalmente, consideraremos cómo evaluaríamos la aplicación de la SA en el aula.

### 4.1. Objetivos y saberes

La SA propuesta tiene como finalidad integrar progresivamente el saber gramatical en la producción escrita. De forma más concreta, hemos diferenciado tres objetivos:

(1) *Saber declarativo*: Deducir la relación entre el verbo y sus argumentos básicos (sujeto, objetos —directo, indirecto y de régimen preposicional—) para reconocer su rol en la construcción del texto.

(2) *Saber procedimental + declarativo*: Identificar la función y las propiedades básicas de los componentes sintácticos para detectar los errores gramaticales más frecuentes y ser capaz de revisar producciones textuales propias y entre iguales.

(3) *Saber procedimental*: Planificar el proceso de composición de un texto para ejecutarlo (planificación, borrador, revisión y reescritura) de forma progresivamente autónoma, de manera que la versión final del texto corrija y mejore la primera versión.

Estos objetivos, que se reflejan en dos competencias específicas (5 y 9) del área de lenguas, se desarrollan en la parte central de la secuencia y responden a la necesidad que indicamos en las secciones anteriores de combinar ambos tipos de saberes alternativamente para que ambos incidan en el otro. De forma más concreta y como se especifica más abajo, en la secuencia hay actividades de reflexión para alcanzar el saber declarativo, otras de aplicación, enfocadas al saber procedimental, y otras de revisión. Estas últimas serán las que reflejen la relación simbiótica entre la expresión escrita y el conocimiento gramatical (v. Figura 4), es decir, que el proceso de escritura contribuye a mejorar la comprensión de los conceptos metalingüísticos y estos, a su vez, permiten desarrollar la competencia escrita.

En cuanto a los saberes que se trabajan en la SA, como comentamos anteriormente, en el decreto 175/2022 no hay una secuenciación ni especificación clara de qué contenidos gramaticales deben tratarse en cada curso (v. §2.1). Por ello, hemos seleccionado las funciones sintácticas fundamentales, pues en el diagnóstico se detectó que los alumnos no las dominaban (v. §3.2).

Por otro lado, el saber procedimental del objetivo (3) se corresponde a ese énfasis en el proceso de producción textual que consideramos fundamental para lograr una buena competencia escrita (v. §2.4). Sin embargo, creemos necesario un paso intermedio, que se corresponde al objetivo (2), en el que los alumnos evalúen muestras controladas (“de laboratorio”) antes de enfrentarse a los textos reales (propios y de los iguales). Para ello, el docente puede aprovechar otras muestras escritas de los mismos alumnos o de otros grupos y adaptarlas para que los errores sean “reales” pero lo suficientemente acotados. En la Figura 5 proponemos algunos ejemplos y en la Figura 6 indicamos el tipo de error y su corrección:

**Figura 5.**

Ejemplos de oraciones para la actividad de corrección de errores.

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>a. Adrián, es un chico muy tímido.</li><li>b. Con esta lectura he reflexionado sobre la amistad y de otros temas importantes en la vida.</li><li>c. Quería un móvil nuevo, así que, cuando vi la oferta, entré en la tienda y la compré.</li><li>d. Este libro se los he dejado a todos mis amigos.</li><li>e. Esa canción les gustan mucho a mis padres.</li><li>f. Estudié toda la semana y por eso no entiendo por qué suspendió.</li></ul> |
|--|

### Figura 6.

Ejemplo de solucionario para la actividad de corrección de errores.

a. Adrián es un chico muy tímido. → coma entre sujeto y verbo
b. Con esta lectura he reflexionado sobre la amistad y <b>de (sobre)</b> otros temas importantes en la vida. → preposición
c. Quería un móvil nuevo, así que, cuando vi la oferta, entré en la tienda y <b>la lo</b> compré. → pronominalización (concordancia de género con el referente)
d. Este libro se <del>les</del> <b>lo</b> he dejado a todos mis amigos. → pronominalización (combinación de pronombres átonos y concordancia con el referente)
e. Esa canción les <del>gustan</del> <b>gustan</b> mucho a mis padres. → concordancia verbal de número
f. <b>Estudié</b> toda la semana y por eso no entiendo por qué <del>suspendió</del> . <b>suspendí</b> → correferencia de sujetos tácitos (también posible: <i>estudió toda la semana y por eso no entiende por qué suspendió</i> ).

Si bien, como hemos indicado, no hay una especificación de los saberes gramaticales, el decreto 175/2022 sí que especifica qué cuestiones de corrección deben tenerse en cuenta en el primer y segundo ciclo de la ESO, como recogemos en la Tabla 7, más abajo (v. también §2.1).

### Tabla 7.

*Diferencia entre el saber “Reconocimiento y uso discursivo de los elementos lingüísticos” en el primer y segundo ciclo de la ESO.*

Saber: Reconocimiento y uso discursivo de los elementos lingüísticos	
1.º - 2.º	Reconocimiento, análisis y uso discursivo de los elementos lingüísticos con especial atención a los 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; <b>mecanismos de referencia interna gramaticales (sustituciones pronominales)</b> y léxicos (repeticiones, sinónimos, hiperónimos y elipsis); coherencia de las formas verbales en los textos; los tiempos de pretérito en la narración; correlación temporal en el discurso relatado, en el contexto del aula, de la vida cotidiana y de los medios de comunicación, incluidas las redes, y en las actividades académicas.
3.º - 4.º	Reconocimiento, análisis y uso discursivo, en el contexto del aula, de la vida cotidiana y de los medios de comunicación, incluidas las redes, y en las actividades académicas, <b>de los elementos lingüísticos con especial atención a la expresión de la subjetividad en textos de carácter expositivo y argumentativo</b> ; la identificación y uso de las variaciones de las formas deícticas (fórmulas de confianza y cortesía) en relación con situaciones de comunicación diversas; recursos lingüísticos para adecuar el registro a la situación de comunicación; procedimientos explicativos básicos: <b>la aposición y las oraciones de relativo</b> ; mecanismos de cohesión: conectores textuales distributivos, de orden, contraste, explicación, causa, consecuencia, condición e

	hipótesis; <b>mecanismos de referencia interna, gramaticales y léxicos (nominalizaciones e hiperónimos de significado abstracto)</b> ; coherencia de las formas verbales en los textos; correlación temporal en la coordinación y subordinación de oraciones, y en el discurso relatado.
--	--

*Nota:* extraído del decreto 175/2022, p. 215 y 219 [énfasis añadido].

Nuestra SA se dirige a un grupo de 4.º, pero se trabajan cuestiones de corrección que se adecúan al primer ciclo de la ESO. Esta decisión surge del diagnóstico de las necesidades del grupo que se presentó en la sección anterior. Como se ha comprobado que existen cuestiones básicas como la pronominalización o la concordancia que todavía no están dominadas en los textos, no se tratarán como principal objetivo cuestiones más avanzadas como son las aposiciones o las nominalizaciones. Aunque es probable que puedan surgir ejemplos de este tipo, se pueden tratar para responder las preguntas más urgentes de los alumnos, pero se deberían trabajar más adelante, una vez las cuestiones básicas se hayan interiorizado.

#### **4.2. Estructura, metodología y evaluación**

La SA se estructura en tres fases: inicial, de desarrollo y de estructuración. En la fase inicial hay dos partes. En la primera parte se presentan los objetivos de la SA a partir de un ejemplo real de un titular que se publicó con un error (coma entre sujeto y predicado) que modifica el significado del enunciado.

En la segunda parte de la introducción se trabaja en grupos cooperativos y de forma reflexiva sobre la función gramatical de sujeto. Se parte del supuesto que los alumnos ya tienen algunas ideas preconcebidas o intuiciones sobre este concepto, que deben poner en común. Antes de que la profesora corrija estas intuiciones se hace una actividad de reflexión sobre oraciones ya analizadas, es decir, en las que el sujeto ya está reconocido. Esta actividad invierte los ejercicios clásicos de reconocimiento y función taxonómica y, por el contrario, lo que pretende es que los estudiantes comprueben si sus conocimientos son aplicables y suficientes y si se pueden generalizar a todos los casos. Se espera, por ejemplo, que se den cuenta de que un criterio lineal no es fiable, pues existen sujetos pospuestos, o que “preguntar *¿quién?* al verbo” no funciona en muchos casos.

No esperamos que todos los grupos lleguen a las mismas conclusiones ni a todas las que deseamos y es por ello que, después, se hará una puesta en común en gran grupo y nos aseguraremos de que todos los alumnos completen correctamente un cuadro resumen para concretar lo aprendido. Siguiendo los preceptos presentados en

el marco teórico, nuestra meta es una definición *funcional* del sujeto que liste sus características necesarias para reconocerlo y que incluya diversos ejemplos.

La segunda fase de la SA es la más larga y comprende, a su vez, distintos estadios. En el primer estadio, se trabajará el contenido gramatical de forma reflexiva igual que con el sujeto en la introducción. Para ello, primero se tratará la importancia del verbo como eje vertebrador de la oración y del que dependen los complementos (argumentos) que se aprenderán en la SA. Para ello, trabajaremos de nuevo en grupos cooperativos a partir de la formación de ejemplos. Este tipo de mecánicas se recogen por ejemplo en Fontich (2006), de quien también tomamos la idea de la clasificación de los verbos según su capacidad de seleccionar complementos como actividad previa a nombrar las funciones. A diferencia de este autor, no desarrollamos toda la SA entorno a esta mecánica, pero nos parece ideal para introducir los complementos trabajados (CD, CI, CRV).

Las distintas funciones gramaticales se introducirán de forma gradual y siempre a partir de la reflexión guiada, que proponemos que se haga en grupos cooperativos monitorizados por el docente. Para ello, los alumnos contarán con el dossier de material adaptado de los manuales de consulta y, de nuevo, deberán crear sus propios ejemplos. Cada complemento se trabajará de forma análoga, pero haciendo hincapié en las cuestiones comparativas relevantes. Por ejemplo, la distinción entre el CD animado en catalán y castellano, que solo debe llevar la preposición *a* con objetos animados en el segundo caso (*Vaig veure la Maria / Vi a María*) o de la posibilidad de que el CI se doble en la oración (*Le di el libro a María*). La idea no es que el docente presente estas propiedades, pero predecimos que aparecerán a partir de los ejemplos que creen los alumnos. Al final de cada microsecuencia siempre se completa un cuadro resumen, como se hizo con el sujeto (v. Fontich, 2006 "postal gramatical").

En el caso del CRV, se propondrán unos ejercicios de pares mínimos para establecer una comparación con los casos en los que el CD y CI también llevan preposición. De esta forma, nos anticiparemos a posibles errores de sobregeneralización, es decir, que un alumno pueda entender que todo sintagma preposicional encabezado por *a* sea un CI o que cualquier sintagma preposicional sea un CRV.

En el segundo estadio del desarrollo se trabajará la corrección de errores. Es imprescindible pasar por este tipo de práctica pautada antes de pasar a la corrección de los textos reales de los alumnos (v. Figura 5. y Figura 6.). Tomamos en esta fase metodologías propias de la enseñanza de lenguas extranjeras, pues la tarea se realizará en parejas y después se contrastarán los resultados haciendo un cambio de

parejas. De esta forma se fomentará la reflexión entre iguales antes de que el docente “imponga” la respuesta correcta.

Sobre esta fase, es necesario advertir que esta SA no pretende trabajar todos los errores detectados en el diagnóstico (v. Tabla 4 y Tabla 5), pues consideramos que para la transposición didáctica es necesario seleccionar algunos de ellos, en este caso los que se relacionan directamente con los contenidos gramaticales que se han trabajado.

El tercer estadio del desarrollo es el de la producción escrita, primero con un enfoque centrado en el proceso y después en la gramática. Para ello, siguiendo a Rodríguez Gonzalo (2011), pediremos a los alumnos que completen una ficha de planificación y que, después, desarrollen las ideas en una primera versión borrador. Hemos escogido una noticia para la actividad, aunque este género textual sea más propio de primer ciclo, porque creemos que puede favorecer que haya más atención a la forma que al contenido, lo que no sucede con otros géneros textuales más complejos. De esta forma pretendemos evitar en la medida de lo posible la interferencia de otros errores que no estamos trabajando en esta SA. En otras palabras, es evidente que aparecerán muchos otros errores como los que vimos en el diagnóstico (ortográficos, del uso de los pasados y de conectores, puntuación, etc.), pero nos parece necesario aplicar este tipo de secuencia, que es nueva para los estudiantes, a un género, en principio, más sencillo y aumentar la complejidad progresivamente en futuras SA.

Para terminar la fase de desarrollo, se harán parejas y cada alumno deberá identificar errores en el texto de un compañero. Para ello deberá completar una tabla en la que se listen los errores trabajados, relacionados con las funciones, pero que también contemple un apartado donde se puedan expresar dudas o recoger otro tipo de errores o cuestiones.

Finalmente, en la tercera fase, la de estructuración, se recapitula todo el aprendizaje. En esta fase tendremos dos evidencias para la evaluación, una de grupo y otra individual. La actividad de grupo consiste en crear un cartel o póster como actividad de síntesis (tomamos como inspiración a Fontich, 2006). Cada grupo se ocupará de una de las funciones trabajadas<sup>8</sup> y no solo deberá hacer un resumen de sus propiedades (que tienen recogido en la conclusión de cada sección de la SA), sino también una sección con una comparativa entre las dos lenguas y otra que recoja ejemplos de los errores más frecuentes de la clase. Para ello, cada grupo contará con

---

<sup>8</sup> Como se repetirán los temas, podemos también establecer en qué lengua, catalán o castellano por ejemplo un grupo explica el CD en catalán y otro en castellano aunque el contenido debe tratar las dos lenguas.



copias anonimizadas de las tablas que de revisión que se rellenaron en la fase previa, de las que deberán extraer las principales conclusiones.

Esta actividad abre la posibilidad a exponer los carteles oralmente en la clase (v. Fontich, 2006), lo que ampliaría las competencias trabajadas en la SA. Sin embargo, si el trabajo previo es satisfactorio, esto no nos parece necesario, especialmente por cuestiones de temporización.

Por otro lado, en esta fase, los alumnos deberán mejorar su noticia individualmente a partir de las revisiones hechas por sus compañeros y de lo que han aprendido en toda la SA. Tendremos en cuenta especialmente la capacidad de mejora de cada alumno, a partir de la comparación del borrador con el producto final.

Cabe decir que estas dos actividades no serán las únicas evaluadas en la SA y se tendrán en cuenta otros indicadores durante las sesiones, como la colaboración en el grupo cooperativo y en las actividades en parejas para aportar ideas y participar en las conclusiones de la reflexión metalingüística.

Finalmente, la SA se puede cerrar con un cuarto estadio de aplicación. Pensamos para este fin que entre toda la clase lleguen a un consenso para elaborar un protocolo de revisión de textos que puedan consultar y aplicar en todas las materias donde tengan que producir escritos. Es importante que se atienda a la propia experiencia de los alumnos al tener que revisar los textos de los compañeros, por ejemplo, si creen que es necesario primero leer todo el texto para tener una visión de conjunto, si ven más útil identificar primero las formas verbales o separar las oraciones siguiendo la puntuación, etc. Idealmente, este protocolo se podría ir ampliando y revisando a medida que avance el curso y se vayan incorporando saberes.

Expuesto este resumen, en la siguiente subsección presentamos de forma más clara toda la secuencia siguiendo las indicaciones del departamento de educación (Gencat, s.f.) y según el marco legal del decreto 175/2022. Una muestra de los materiales necesarios para aplicar la SA se recoge en el Anexo III.

### **4.3. Situación de aprendizaje**

Título	Redactores y correctores
Curso	4.º de la ESO
Materia	Lengua Castellana y Literatura

#### **1. DESCRIPCIÓN**

¿Necesitamos conocimientos sobre la gramática para revisar un texto? ¿Qué conocimientos? ¿Cómo los aplicamos?

## 2. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

Competencias específicas	Materia
CE5. Producir textos escritos y multimodales con adecuación, coherencia y cohesión, aplicando estrategias elementales de planificación, redacción, revisión, corrección y edición, con regulación de los iguales y autorregulación progresivamente autónoma, y atendiendo a las convenciones propias del género discursivo elegido, para construir conocimiento y dar respuesta de manera informada, eficaz y creativa a demandas comunicativas concretas.	Lengua castellana y literatura
CE9. 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, aumentar el repertorio comunicativo y mejorar las destrezas tanto de producción oral y escrita como de recepción crítica.	Lengua castellana y literatura

## 3. TRATAMIENTO DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES

<b>Competencia personal, social y de aprender a aprender.</b> CPSAA 5. Planea objetivos a medio plazo y desarrolla procesos metacognitivos de retroalimentación para aprender de sus errores en el proceso de construcción de conocimiento.
--

<b>OBJETIVOS DE APRENDIZAJE</b> CAPACIDAD + SABER + FINALIDAD		<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b> ACCIÓN + SABER + CONTEXTO	
1	Deducir la relación entre el verbo y sus argumentos básicos (sujeto, objetos —directo, indirecto y de régimen preposicional—) para reconocer su rol en la construcción del texto.	1	Participar en la discusión metalingüística de forma razonada con el grupo y trabajar para llegar a un consenso.
		2	Aplicar estrategias de consulta de información, comparación y contraste para resolver las actividades propuestas.
2	Identificar la función y las propiedades básicas de los componentes sintácticos para detectar los errores gramaticales más frecuentes y revisar producciones textuales.	3	Identificar los errores gramaticales relacionados con las funciones estudiadas en los ejemplos de las actividades propuestas.
		4	Identificar y clasificar los posibles errores gramaticales en los textos producidos por un igual y proponer una corrección.
3	Planificar el proceso de composición de un texto para ejecutarlo (planificación, borrador, revisión y reescritura) para ejecutarlo de forma progresivamente autónoma.	5	Escribir un borrador que se adecúe al género textual y que siga el guion previamente planificado.
		6	Reescribir un texto a partir de la revisión externa y propia del borrador.

#### 4. SABERES

	<b>Saber</b>	<b>Materia</b>
	<i>Aplicación de estrategias de producción, comprensión y análisis crítico de textos orales, escritos y multimodales de diferentes ámbitos con atención conjunta a los siguientes aspectos:</i>	Lengua castellana y literatura
1	<i>Procesos.</i> Planificación, redacción, revisión y edición en diferentes soportes de textos escritos. Usos de la escritura para la organización del pensamiento: toma de notas, esquemas, mapas conceptuales, definiciones, resúmenes, etc., en el contexto del aula, de la vida cotidiana y de los medios de comunicación, incluidas las redes, y en las actividades académicas.	Lengua castellana y literatura
2	<i>Reconocimiento y uso discursivo de los elementos lingüísticos.</i> 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 para la corrección y mejora de los textos.	Lengua castellana y literatura
3	<i>Reconocimiento y uso discursivo de los elementos lingüísticos.</i> Uso de los signos de puntuación como mecanismo organizador del texto escrito, su relación con el significado.	Lengua castellana y literatura
	<i>Reflexión sobre la lengua:</i>	Lengua castellana y literatura

4	Aplicación de estrategias para la construcción guiada de conclusiones propias sobre el sistema lingüístico. Observación, comparación y clasificación de unidades comunicativas. Experimentación con estructuras, formulación de hipótesis, contraejemplos, generalizaciones y contraste entre lenguas, utilizando el metalenguaje específico, en el marco de la mejora en la comprensión y producción de los textos orales, escritos y multimodales en situaciones diversas, tanto personales y sociales como académicas.	Lengua castellana y literatura
5	Comprensión, análisis y valoración de la lengua como sistema y de 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), para la mejora en la comprensión y producción de los textos orales, escritos y multimodales en situaciones diversas, tanto personales y sociales como académicas.	Lengua castellana y literatura
6	Distinción y reflexión entre la forma (categoría gramatical) y la función de las palabras (funciones sintácticas de la oración simple).	Lengua castellana y literatura
7	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 para hacer comprensible los textos.	Lengua castellana y literatura

## 5. DESARROLLO DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

Trabajo colaborativo: se trabajará de forma individual, por parejas y en pequeños grupos. También se realizarán puestas en común en gran grupo. Se utilizará un dossier de consulta y con actividades proporcionado por el profesor y materiales para crear un cartel.

## 6. ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN

	Descripción de las actividades de aprendizaje y evaluación	Temporización
<b>Actividades iniciales</b> <i>¿qué sabemos?</i>	<b>¿Qué le pasa a este titular?</b> 1. Presentamos un titular de noticia que contiene un error que hace que la información se malinterprete (“Pablo Alborán, reina en la música española”). Se comenta en clase abierta sobre qué piensan que trata el artículo y por qué el titular no se corresponde con la información de la noticia. 2. Guiamos a los alumnos para que lleguen a la conclusión de que la posición de la coma cambia el sentido de toda la frase. Debemos destacar que no solo se trata de un error ortográfico, puesto que es necesario identificar el sujeto de la oración para no separarlo del predicado mediante una coma. 3. Presentamos el objetivo de la SA: aplicar nuestro conocimiento lingüístico para evitar o corregir errores como los del titular de la noticia.	30 min

	<p><b>¿Qué propiedades tiene el sujeto de una oración?</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. En grupos cooperativos los estudiantes ponen en común qué saben sobre la función gramatical de sujeto. Qué papel desempeña en la oración y cómo podemos reconocerlo.</li> <li>2. A partir de un ejemplario con oraciones (debe incluir oraciones en las que el sujeto se encuentra en distintas posiciones, pasivas, con verbos de sujeto pospuesto – psicológicos e inacusativos) en las que el sujeto se encuentra identificado, los alumnos comprueban si las propiedades y pruebas de reconocimiento que habían listado son útiles en cada caso y qué ejemplos parecen excepciones.</li> <li>3. Los alumnos tratan de descartar las pruebas que no son fiables y de descubrir si hay criterios que no habían tenido en cuenta en la primera lluvia de ideas.</li> <li>4. Recogemos las principales conclusiones de los grupos y guiamos la discusión en clase abierta para llegar a un consenso que se debe recoger en un cuadro resumen. Es importante que descartar los criterios de posición lineal (anteposición/posposición al verbo) y de rol temático (sujeto=agente) y establecer la concordancia verbal como criterio principal y sistemático para identificar el sujeto. Finalmente, presentamos ejemplos con sujetos tácitos para enfatizar el rol de la concordancia.</li> </ol>	2h
<p><b>Actividades de desarrollo</b> <i>Aprendemos nuevos saberes</i></p>	<p><b>¿Qué importancia tiene el verbo?</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Activamos/recordamos las conclusiones sobre el sujeto con un pequeño reto (puede ser con un <i>kahoot</i> u otra herramienta de gamificación). Los alumnos deben descartar las oraciones con comas mal colocadas. Todos los ejemplos erróneos tienen coma entre sujeto y verbo.</li> <li>2. Hacemos hincapié en la idea de que es el verbo el que nos da la clave para reconocer el sujeto y que también necesita otros elementos para que la frase pueda funcionar. En grupos cooperativos los</li> </ol>	1h



	<p>estudiantes reciben una lista de verbos. Deben crear oraciones y separar aquellos que pueden formar oraciones solo con un sujeto (intransitivos) de aquellos que necesitan un segundo argumento (transitivos).</p>	
	<p><b>¿Qué es el complemento directo?</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A partir de un material de consulta adaptado, aplican las pruebas de identificación del complemento directo a las oraciones que ellos mismos han creado.</li> <li>2. Resolvemos las posibles dudas en gran grupo, por ejemplo, si han creado oraciones en las que el CD ya está pronominalizado (<i>lo tiene, me vio</i>).</li> <li>3. Guiamos la conclusión para completar un cuadro resumen sobre el CD, de la misma forma que se hizo con el sujeto. Es importante llegar a la conclusión de que el CD puede estar encabezado por la preposición <i>a</i> cuando el objeto es animado y comparar este comportamiento con los verbos transitivos equivalentes en catalán.</li> </ol>	1h
	<p><b>¿Qué es el complemento indirecto?</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Repetimos la secuencia anterior mediante la generación de hipótesis a partir de la manipulación de verbos ditransitivos.</li> <li>3. Completan el cuadro resumen a partir del consenso en gran grupo.</li> </ol>	1h
	<p><b>Que la preposición no te engañe.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Planteamos unas preguntas sobre una comparación de oraciones (pares mínimos) para que reflexionen en grupos cooperativos sobre la función del sintagma nominal encabezado por la preposición</li> </ol>	1h

	<p>a en distintos contextos verbales (tanto el CD como el CI pueden estar encabezados por esta preposición, pero nunca el sujeto).</p> <p>2. Mediante otro par mínimo reflexionan sobre si las mismas pruebas aplicadas al reconocimiento del CD y CI (pronominalización) funcionan con objetos con distintas preposiciones.</p> <p>3. Con la ayuda del diccionario se crean oraciones con verbos que rigen preposición en castellano y catalán y se compara si en las dos lenguas las preposiciones son equivalentes en todos los casos.</p>	
	<p><b>Aprendemos de nuestros errores</b></p> <p>1. En parejas, los alumnos deben corregir oraciones con errores gramaticales relacionados con las funciones sintácticas estudiadas (pronominalización, concordancia, preposición errónea o falta de preposición). Para ello pueden servirse de los cuadros resumen que se han creado en las sesiones anteriores y el material de consulta.</p> <p>2. Se cambian las parejas y los alumnos comparan su trabajo. Debemos fomentar la discusión razonada cuando hay opiniones divergentes sobre cómo se debe resolver el ejercicio.</p> <p>3. Se corrige el ejercicio en gran grupo y resolvemos las dudas que hayan quedado.</p> <p>4. Según el desarrollo del ejercicio se puede repetir la experiencia con un texto más largo (un párrafo) con errores.</p>	1h

	<p><b>Redactores y correctores</b></p> <p>1. Los estudiantes planifican la redacción de una noticia. Para ello deben pensar en el tema a tratar y rellenar una tabla con palabras clave que respondan a las incógnitas básicas (<i>¿quién?, ¿cómo?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿por qué?</i>).</p> <p>2. Una vez planificado el contenido, cada alumno escribe un borrador con su noticia. Debemos enfatizar que no es la versión final del escrito, pero que deben presentarla de forma pulida para que otro compañero sea capaz de leerla.</p> <p>3. En parejas, los alumnos revisan el escrito del compañero. Para ello cuentan con una rúbrica y una tabla para transcribir ejemplos. Es importante que se distingan los errores relacionados con las funciones sintácticas trabajadas (que se incluirán en la tabla) de otros posibles errores.</p>	4h
<p><b>Actividades de estructuración</b></p> <p><i>¿Qué hemos aprendido?</i></p>	<p><b>Expertos en corrección gramatical</b></p> <p>1. En grupos cooperativos los alumnos crean un cartel a modo de resumen de toda la SA. Cada grupo se ocupa de una función gramatical distinta. En el cartel deben aparecer las pruebas de identificación y ejemplos. Aquí se debe incluir una comparación entre el catalán y castellano si es relevante. Además, el cartel incluirá una sección llamada <i>¿cuáles son nuestros errores más frecuentes?</i> en la que se recogerán ejemplos de la revisión entre iguales de las noticias (el profesor les entregará copias anonimizadas de las tablas de revisión) y sus correcciones.</p> <p>2. De forma individual cada alumno reescribirá su noticia a partir de las indicaciones de su compañero y del profesor. Se evaluará la entrega final de forma comparativa con el primer borrador.</p>	3h

	3. En gran grupo se realizará una lluvia de ideas sobre los aspectos positivos y negativos de la SA. Los alumnos podrán comentar abiertamente qué les ha parecido la secuencia y qué han aprendido.	30min
<b>Actividades de aplicación</b> <i>Apliquemos lo que hemos aprendido</i>	A partir de las conclusiones de la situación de aprendizaje se puede proponer un protocolo de revisión y corrección de errores para las próximas tareas escritas (aplicable a distintas asignaturas). Idealmente este protocolo se irá mejorando y ampliando a lo largo del curso cuando se vayan incluyendo nuevos saberes y destrezas (uso de conectores, léxico, elementos de estilo, etc.).	
	Puede plantearse la posibilidad de escribir las noticias que van sucediendo en la clase/instituto durante el año haciendo turnos para escribir y revisar los textos. A final de curso se recopilarán todas las noticias en un librito/boletín.	

## 7. BREVE DESCRIPCIÓN DE CÓMO SE ABORDAN LOS VECTORES EN ESTA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

1) **Aprendizaje competencial.** La secuencia parte de una necesidad del alumnado y se contextualiza en una situación real, la de ambigüedades inintencionadas en contextos comunicativos. Durante la secuencia se activa la reflexión metalingüística y los saberes gramaticales para aplicarlos al propio aprendizaje y desarrollar la competencia de expresión escrita.

2) **La calidad de la educación lingüística.** En esta situación se desarrolla el aspecto de corrección gramatical de las producciones textuales para desarrollar la competencia en expresión escrita de manera que no dé lugar a equívocos y se adecúe a la intención comunicativa. Asimismo, se fomenta la capacidad de autoevaluación para el desarrollo del propio aprendizaje.

## 8. MEDIDAS Y APOYOS UNIVERSALES

1. Trabajo cooperativo en grupos pequeños.
2. Trabajo competencial.
3. Aprendizaje entre iguales.
4. Evaluación formativa y formadora (autoevaluación y coevaluación).
5. Uso de diferentes formatos de presentación de la información.

#### **4.4. Propuesta de evaluación de la SA**

La SA presentada no se ha aplicado en el aula íntegramente, pero parte de un diagnóstico de las necesidades de un grupo real (§3.2) y contiene algunas actividades que sí se realizaron en el mismo grupo, principalmente de reflexión gramatical y corrección de errores. Por el resultado satisfactorio de las mismas, pensamos que esta SA se podría implementar en este contexto u otro similar.

Respecto a la experiencia con las actividades realizadas, dio unos resultados bastante satisfactorios, ya que la mayoría de los alumnos tuvieron curiosidad por los ejercicios planteados (muy distintos a los que estaban acostumbrados) y se dieron muchos casos de discusión reflexiva entre iguales para solucionar las actividades de corrección de errores. En este proceso pudimos observar que es muy necesaria la guía de la profesora durante todo el proceso para encauzar el razonamiento metalingüístico y obtener las conclusiones deseadas. Por ello, resulta casi imprescindible utilizar las horas de grupo partido, con menos alumnos, para realizar este tipo de ejercicios.

Asimismo, y, precisamente por la novedad metodológica, nos parece crucial restringir muy bien los objetivos de la SA. Además de estar enfrentándose a saberes complejos, los alumnos también necesitan familiarizarse con el tipo de ejercicio y sobre qué destrezas o requisitos les exige su realización. Por ejemplo, observamos cómo el ejercicio de corrección les resultaba considerablemente más difícil de resolver cuando se trataba de un texto cohesionado (incluso siendo un texto breve y muy acotado), que cuando eran oraciones aisladas. Por ello, es necesario adaptar de manera muy consciente la secuencia didáctica según el grupo. No solo según el nivel o las necesidades concretas, sino también según su grado de destreza con la reflexión metalingüística (quizás si ya han trabajado de esta forma la gramática en cursos anteriores, la temporización o el tipo de ejercicios deba variar).

Finalmente, es necesario comentar qué resultados esperaríamos al aplicar la SA. En la experiencia realizada no pudimos evaluar una producción textual posterior a las actividades de reflexión y corrección. Esperaríamos que la mayoría de los alumnos entregaran un texto final sin errores de concordancia verbal ni de separación del sujeto con signos de puntuación, las sustituciones pronominales deberían concordar con el referente y las preposiciones obligatorias (*a* del CD en castellano y las de CRV) deberían ser correctas. Idealmente, también deberían empezar a evitarse errores de subordinación como el *deísmo* y el *dequeísmo* y notarse una mejora en la puntuación, si se empiezan a verse los límites oracionales (especialmente de oraciones simples) de forma más clara.

## 5. Conclusiones

Este trabajo ha defendido la necesidad de enseñar gramática mediante ejercicios de reflexión para aplicar los conocimientos metalingüísticos a la mejora de la expresión escrita. De forma más concreta, se ha hecho una propuesta de SA que conecta la enseñanza de las relaciones más básicas del verbo con sus argumentos (sujeto y complementos) con la corrección de errores frecuentes en las producciones textuales de alumnos de 4.º de ESO.

Por un lado, como se ha comentado extensamente, el nuevo decreto de educación 175/2022 favorece un tratamiento de la gramática transversal, tanto a nivel de integración de lenguas, como de aplicación competencial (expresión oral y escrita). Además, explicita la necesidad de trabajar el saber declarativo de una forma más análoga a la que han tenido tradicionalmente las materias de ciencias, es decir, a partir de la manipulación y experimentación: observamos y discutimos críticamente, creamos hipótesis, las testamos, establecemos comparaciones, llegamos a conclusiones y consideramos sus aplicaciones.

La SA propuesta aboga por un acercamiento a las funciones sintácticas que parte de las intuiciones de los alumnos como hablantes nativos (aprovechamiento de los conocimientos previos) a partir de la observación y creación de secuencias. Además, contempla metodologías diversas y recursos para el desarrollo de las actividades, por ejemplo, alternando entre trabajo en grupos cooperativos, en parejas, individual y en gran grupo, así como adaptando los materiales de consulta al nivel para favorecer un aprendizaje gradualmente más autónomo.

Además, aporta, de forma innovadora, metodologías propias de la enseñanza de lenguas extranjeras como el tratamiento del error. Se pretende así evitar una instrucción gramatical que tenga como principal objetivo el de reconocer y clasificar sin tener en cuenta un contexto real de aplicación de estos conocimientos. En este sentido, se ha defendido que para la transposición didáctica de esta destreza es necesaria una fase intermedia entre el saber declarativo y procedimental en el que se apliquen los conocimientos a la revisión de errores controlados y preparados por el docente para tal efecto antes de enfrentarse a un texto real.

Por otro lado, hemos defendido que una visión centrada en el proceso de escritura es el escenario perfecto para combinar gramática y expresión escrita, ya que enfrenta al alumno con los pasos reales que se llevan a cabo para terminar un texto bien articulado en todos los aspectos (aunque aquí se trate principalmente la corrección

gramatical) y de forma más cercana a la realidad, ya que la revisión entre iguales es parte natural del proceso de escritura de cualquier texto fuera del ámbito académico. Por otro lado, aunque la propuesta parte de un diagnóstico realizado en un grupo real de 4.º de la ESO y algunas de las actividades se habían testado en el mismo contexto, una limitación clara del presente trabajo es que no cuenta con una evaluación real de la SA propuesta mediante su aplicación en el aula. Esperamos poder realizarla en un futuro próximo especialmente para poder testar algunas cuestiones prácticas como la temporización o la adecuación de las actividades de reflexión a grupos de grandes. En este sentido, y como se señaló anteriormente, las actividades que necesitan más monitorización por parte del profesor se realizarían en las horas de grupo partido.

Esta propuesta también abre la puerta a la posibilidad de que sea una secuencia que se lleve a cabo de forma compartida entre las docentes de las materias de castellano y catalán, algo que todavía no se ha aplicado en el centro en cuestión. De esta forma, no solo se integrarían mejor las dos lenguas en la propuesta, sino que además se podría realizar de forma más intensiva en forma de proyecto (dedicando las horas lectivas de las dos asignaturas).

En definitiva, la propuesta de innovación pedagógica presentada en este trabajo nos parece una apuesta clara por la enseñanza de la gramática en el nuevo contexto competencial y aplicado, que debe contar con el docente como guía y mediador que fomente la exploración y la discusión crítica, contexto en el que la gramática sea una herramienta para la expresión y la propia expresión un campo de experimentación para comprender la estructura de la lengua.



## 6. Bibliografía

- Bosque, I. (1990). *Las categorías gramaticales: relaciones y diferencias*. Síntesis.
- Bosque, I. (2018). Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática. *ReGrOC*, 1(1), 11–36. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.12>
- Bosque, I. (2020). El nuevo Glosario de términos gramaticales. Estructura, características y objetivos. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 13(2), e869. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.869>
- Bartra, A. (2000). La gramàtica generativa. En A. Camps y M. Ferrer (coords.), *Gramàtica a l'aula* (33-38). Graó.
- Bravo, A. (2018). La formación de los futuros docentes de Lengua Castellana: el lugar de la gramática en los planes de estudio universitarios. *ReGrOC*, 1(1), 37-77. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.18>
- Camps, A. (2000). Aprender gramàtica. En A. Camps y M. Ferrer (coords.), *Gramàtica a l'aula* (101-118). Graó.
- Camps, Anna (coord.) (2005). *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Graó.
- Camps, A. y Ferrer, M. (2000). Presentació. En A. Camps y M. Ferrer (coords.), *Gramàtica a l'aula* (5-10). Graó.
- Camps, A. y Zayas, F. (coords.) (2006). *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica*. Graó.
- Cañada, M. D. y Esteve, O. (2001). La interacción en el aula desde el punto de vista de la co-construcción de conocimiento entre iguales. En C. Muñoz (coord.), *Trabajos en lingüística aplicada* (73-83). AESLA/Univerbook.
- Cassany, D. (2021). *L'art de fer classe (segons un lingüista)*. Anagrama.
- Chen, H., y Myhill, D. (2016). Children talking about writing: Investigating metalinguistic understanding. *Linguistics and Education*, 35, 100-108.
- Decreto 187/2015, de 25 de agosto, de ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 6945, de 28 de agosto de 2015. <https://dogc.gencat.cat/es/document-del-dogc/index.html?documentId=701354>
- Decreto 171/2022, de 27 de septiembre, de ordenación de las enseñanzas de bachillerato, *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 8758, de 22 de septiembre de 2022. <https://dogc.gencat.cat/es/document-del-dogc/index.html?documentId=938056>

- Decreto 175/2022, de 27 de septiembre, de ordenación de las enseñanzas de la educación básica. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 8762, de 29 de septiembre de 2022. <https://dogc.gencat.cat/es/document-del-dogc/index.html?documentId=938401>
- España, S. y Gutiérrez, E. (2018). Introducción. *ReGrOC*, 1(1), 1-10. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.19>
- Fontich, X. (2006). *Hablar y escribir para aprender gramática*. Cuadernos de educación.
- Fontich, X. (2021). Consideraciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la primera lengua en la escuela. *Rilce*, 37(2), 567–589. <https://doi.org/10.15581/008.37.2.567-89>
- Generalitat de Catalunya [Gencat]. (s.f.) *Document de suport per a les programacions de les situacions d'aprenentatge a l'educació bàsica*. [https://projectes.xtec.cat/nou-curriculum/wp-content/uploads/usu2072/2023/02/20230112\\_document\\_de\\_suport\\_educacio%CC%81-ba%CC%80sica\\_TS.pdf](https://projectes.xtec.cat/nou-curriculum/wp-content/uploads/usu2072/2023/02/20230112_document_de_suport_educacio%CC%81-ba%CC%80sica_TS.pdf)
- Generalitat de Catalunya [Gencat]. (2018). *El modelo lingüístico del sistema educativo de Cataluña. El aprendizaje y el uso de las lenguas en un contexto educativo multilingüe y multicultural*. <https://educacio.gencat.cat/ca/departament/publicacions/monografies/model-linguistic/>
- Generalitat de Catalunya [Gencat]. (2022). *Nou currículum, un pas endavant* [infografía]. <https://projectes.xtec.cat/nou-curriculum/educacio-basica/>
- Generalitat de Catalunya [Gencat]. (2022). *Lengua castellana. Información adicional de la materia*. Recuperado el 30 de abril de 2023, de <https://universitats.gencat.cat/es/proves-acces-PAU-PAP/preparat-PAU/materies-PAU/llengua-castellana/index.html>
- Generalitat de Catalunya [Gencat]. (2023). *Preguntes freqüents*. El nou currículum. Una oportunitat per aprendre amb sentit. Recuperado el 30 de enero de 2023 de <https://projectes.xtec.cat/nou-curriculum/preguntes-mes-freqvents/>.
- Graham, S., Liu, X., Bartlett, B., Ng, C., Harris, K. R., Aitken, A., Barkel, A., Kavanaugh, C., y Talukdar, J. (2018). Reading for Writing: A Meta-Analysis of the Impact of Reading Interventions on Writing. *Review of Educational Research*, 88(2), 243–284. <https://doi.org/10.3102/0034654317746927>
- Grence, T. y Macià, P. (dirs.) (2016). *Lengua castellana y Literatura. 4.º ESO. Serie Libro abierto*. Santillana. <https://recursos.santillana.es/file/packs/791633.pdf>
- Guevara, M. R. y Coronel, C. (2015). La contribución de la Nueva gramática de la RAE en la renovación de la enseñanza de la gramática en la escuela secundaria. *Signos ELE*, 1–9.

- Gutiérrez, E. (2018). El laberinto de la terminología lingüística en las aulas. *ReGrOC*, 1(1), 203–235. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.10>
- Institut d'Estudis Catalans [IEC]. (2018). *Gramàtica de la llengua catalana* [GIEC]. [Edición en línea: [www.giec.iec.cat](http://www.giec.iec.cat)]. Acceso 01-05-2023]
- Institut d'Estudis Catalans [IEC]. (2020). *Glossari de termes gramaticals*. [Edición en línea <https://cit.iec.cat/GTG/>]. Acceso 30-04-2023]
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- Merino, S. (2018). El tratamiento del error desde la perspectiva del alumno y su impacto en la enseñanza-aprendizaje de expresión escrita en L2. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 44(1), 213-224. <https://doi.org/10.15517/rfl.v44i1.32871>
- Montolí, V. (2020). Enseñar gramática en Secundaria. *ReGrOC*, 3(1), 137–145. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.57>
- Paret, M.C. (2000) Una altra concepció de la frase i de la llengua per fer gramàtica a l'aula. En A. Camps y M. Ferrer (coords.), *Gramàtica a l'aula*, 176-194. Graó.
- Poza, M., y Salinas, A. (2022). Propuesta didáctica para trabajar la sintaxis en una Gramática Orientada a las Competencias en segundo y tercero de la ESO. *ReGrOC*, 4(1), 110–138. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.73>
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española [RAE-ASALE]. (2009). *Nueva gramática de la lengua española* [NGLE] [Edición en línea ([www.rae.es](http://www.rae.es))]. Acceso: 03-02-2023].
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. Española [RAE-ASALE]. (2019). *Glosario de términos gramaticales* [GTG]. Universidad de Salamanca.
- Rodríguez González, M. J. (2020). Gramática reflexiva en las aulas: pares mínimos, secuencias ambiguas y análisis sintáctico inverso como propuesta didáctica. [Trabajo final de máster, Universitat de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/2445/168637>
- Rodríguez Gonzalo, C. (2011). *El saber gramatical sobre los tiempos del pasado en alumnos de 4o de secundaria obligatoria. Las relaciones entre conceptualización y uso lingüístico en la enseñanza de la gramática* [Tesis Doctoral, Universitat de València]. <http://www.tdx.cat/handle/10803/81311>

## Anexo I

### **Ficha 1. Microrrelatos para la realización de las narraciones de diagnóstico.**

Fuente: Microcuentos [@microcuentos] (s.f.) [Perfil de Twitter].

---

Infinitamente aburrido de la vida eterna, el vampiro decidió salir a ver el amanecer.

Se enamoró de la persona correcta a la distancia equivocada.

Me habría conformado con llamar la atención de una de tus múltiples personalidades.

Para ella, los molinos de viento no eran gigantes sino faros.

Esa canción es la única que me conoce realmente.

Vida sólo hay una —se decía a sí misma en cada reencarnación.

Tiré la vieja escoba de mi abuela y le regalé un robot aspiradora. "Niña, ¿y cómo vuelo yo con esto?", me preguntó.

—¿Estoy loco?

—Para nada —le contestó el espejo.

Cuando al fin pudo dormir, no le quedaban sueños.

No estaba solo. Era peor. Estaba vacío.

Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí.

La historia del día en que el fin del mundo se suspendió por mal tiempo.

Hubo una vez un rayo que cayó dos veces en el mismo sitio.

Decía que podía volar, pero lo que más sorprendía a la gente es que un pájaro pudiera hablar.

El muro era tan alto que en vez de protegerles terminó por aislarles.

Aquel hombre era invisible, pero nadie se percató de ello.

A nadie se le ocurrió buscarme en la caja.

Decidió que era su última navidad infeliz.

Su personalidad cambiaba según los libros que leía.

La profesora salió volando por la ventana y nunca supimos si esa lección entraba en el examen.

Cuando llegues al final verás que solo es el principio.

Cuando regresó, todo había cambiado.

Nunca supo distinguir sus recuerdos de sus sueños.

Al despertar Gregorio Samsa una mañana, tras un sueño intranquilo, se encontró en su cama convertido en un monstruoso insecto.

La heroica ciudad dormía la siesta.

Sin darse cuenta cogió un camino diferente al que recorría todas las mañanas.

El conde me ha invitado a su castillo. Naturalmente yo llevaré la bebida.

Sin duda parecía un robo, pensó. Estaba en lo cierto.

"Cuando me muera, quémalo todo", le dijo su hermano.

Después del terremoto la casa de los García seguía en pie.

Una vez hubo una mujer que descubrió que se había convertido en la persona equivocada.

## Ficha 2

---

### NARRACIÓN: corrección del borrador

Para la entrega: hoja manuscrita del borrador + versión final a ordenador impresa.

→ Se valorará la mejora del texto respecto a ortografía, redacción y también contenido.

Corrección del borrador:

- **Naranja:** faltas de ortografía.
- **Subrayado en verde:** problemas de puntuación, gramática y léxico (ver la tabla).
- A lápiz: sugerencias para mejorar el contenido de la narración.

Errores frecuentes:

	Ejemplo con errores	Posible corrección
Interrogativas indirectas: qué, quién, cómo, cuándo, dónde, por qué.	<i>No sabía ni donde ni cuando era la fiesta.</i>	<i>No sabía ni <b>dónde</b> ni <b>cuándo</b> era la fiesta.</i> [TRUCO: si se puede intercalar una palabra malsonante, es una indirecta ¡pero hacerlo solo mentalmente! Ejemplo: <i>no sabía ni dónde demonios, ni cuándo narices era la fiesta.</i> ]
Coherencia de los tiempos verbales y los adverbios de tiempo.	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Actuaba muy raro, nunca antes se enfadó así.</i></li><li>• <i>Decidí actuar rápido y encontrar al culpable hoy, antes de que se escape.</i></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i><b>Actuaba</b> muy raro, nunca antes se <b>había enfadado</b> así.</i></li><li>• <i><b>Decidí</b> actuar rápido y encontrar al culpable <b>ese mismo día</b>, antes de que se <b>escapara</b>.</i></li></ul>

<p>Conectores: no poner ninguno, siempre repetir el mismo o poner las comas incorrectamente.</p>	<p><i>No volvió temprano ya que se quedó hablando con su amiga ya que, tenía que contarle muchas cosas. Y al volver la casa estaba revuelta y se asustó, llamó a la policía, llegaron en seguida.</i></p>	<p><i>No volvió temprano porque se quedó hablando con su <b>amiga</b>, <b>ya que</b> tenía que contarle muchas cosas. <b>Cuando al fin volvió a casa</b>, la encontró revuelta <b>y</b> se asustó. <b>Rápidamente</b> llamo a la policía <b>y, por suerte</b>, dos agentes llegaron en seguida.</i></p>
<p>Uso de las comas: cuando añadimos una explicación (un inciso) necesitamos una coma al principio y al final.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Aquello estar roto pero como era muy manitas, Juan decidió intentar arreglarlo.</i></li> <li>• <i>María había encontrado sin saberlo la solución a su problema.</i></li> <li>• <i>El niño muy asustado salió corriendo.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Aquello estar roto, pero, <b>como era muy manitas</b>, Juan decidió intentar arreglarlo.</i></li> <li>• <i>María había encontrado, <b>sin saberlo</b>, la solución a su problema.</i></li> <li>• <i>El niño, <b>muy asustado</b>, salió corriendo.</i></li> </ul>
<p>Léxico incorrecto o poco adecuado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Huyó porque le hacía miedo.</li> <li>• Después de una gran jornada...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Huyó porque le <b>daba</b> miedo.</li> <li>• Después de una <b>larga</b> jornada...</li> </ul>

## Anexo II

### Muestras

#### Muestra corrección de borrador (1)

Havia una vez, un grupo de alumnos haciendo clase de filosofía, la profesora se llamaba Luz, era un poco extraña, inquietante. Su pelo era largo y raso, y vestía parecido a las prendas del "desigual". Era tan rara que los alumnos no la entendían y el resto de profesores la llamaban chiflada.

Pero ella, era única, y daba unos clases de muerte, todos sus alumnos sacaban 10 en su asignatura. Sus lecciones eran divertidas y entendidas ya que no hacía casi exámenes, tampoco sólo regañar si sus alumnos estaban dispersos, o "en las nubes" como decía ella y por último, hacía unos extraños juegos para aprender, parecido a un Escape Room.

Pero un día, LA PROFESORA SAUO VOLANDO POR LA VENTANA Y NUNCA SABIMOS SI ESA LECCIÓN ENTRABA EN EL EXAMEN, lo raro no era que solviera por la ventana volando, pero que es físicamente imposible, lo raro es que les puso un examen un viernes por la tarde.

Luz nunca volvió, no sabían que pasó con ella, su caso dicen que fue ente suicidio y desaparición. Pero hay gente que piensa que era bruja o maga ya que hay veces que hacía cosas raras, una vez un alumno de 3oA la vio entrando a un armario y cuando fué a abrirlo ya no estaba.

Esperemos que su hija, la nueva profesora suplente de filosofía, no entre a armarios, tenga el pelo normal, vista de marcas buenas, la respeten y lo más importante, no salga por la ventana.



# LIBROS Y SENTIMIENTOS

16/12/2022

Había una vez una chica llamada Carla. A ella, antes de conocer a una excelente profesora con mucha iniciativa, no le gustaba leer. Pero un día la maestra le recomendó un libro, y le gustó tanto que le entró una gran afición a la lectura.

Carla era una chica especial y después de leer muchos libros se dio cuenta que ya no le llenaban tanto como antes. Así que para no dejar su afición decidió entrar, más, y comprender a los personajes protagonistas. Para conseguirlo cambiaba su personalidad según los libros que leía. ¿algún ejemplo?

Para ella hacía que la historia se volviese más interesante, pero para sus amigos y familia hacía que fuese muy complicado entenderla y comprenderla. Ya no sabían como comportarse con ella. Así que todos sus amigos se fueron apartando de ella, porque ya no se sentían cómodos.

Cuando, Carla, se dio cuenta ya era demasiado tarde. Pero, como era una chica muy toruvelo y perseverante decidió no rendirse. Fue a ver a sus amigos, si aún les podía llamar de esa forma, y les pidió perdón por no haber sido ni justa ni coherente con ellos. La reacción de

la gente no era lo que ella esperaba, realmente.  
Carla pensaba que pedir perdón (~~y dar~~)  
(~~reparación~~) sería suficiente, pero no fue así.  
Ella no se daba por bencida, quería a sus  
amigos con ella. Seguidamente organizó una  
merienda, para que estuviesen todos juntos. Por  
su sorpresa no se presentó nadie, de quien  
ella esperaba, sino Montse, su profesora de lengua.

Carla le explicó lo sucedido y Montse lo comprendió  
pero a la vez, la ayudó a planear una solución  
Y le dió un consejo, ya que no podría evitar sentirse  
un poco culpable, porque era ella quien hizo que  
Carla se apasionase con la lectura.

- No puedes ser tan intensa, tienes que gozar pero sin  
alejarte a la gente que quieres.

Carla  
Montse citó a todos sus alumnos, amigos de ~~Carla~~,  
para una reunión ~~sobre lo~~ donde se comentaría  
el libro de lectura de clase. Cuando se presentaron  
y vieron a Carla entendieron de que era una encerrona.  
Pero Carla les quiso demostrar porque le apasionaba  
tanto la lectura, y reconoció otra vez que también se  
habría pasado. ¿cómo?

Esta vez los chicos si <sup>¿por qué?</sup> lo entendieron. Y con el  
paso de los días fueron acercándose a Carla,  
otra vez.



## Anexo III

### *Materiales de la secuencia didáctica*

#### *Ficha 1. Titular actividad inicial*



#### *Ficha 2. Ejemplo actividades para la reflexión sobre una función gramatical (el sujeto).*

1. ¿Sabes que es el SUJETO de una oración? Observa la siguiente oración y discute con tus compañeros qué grupo de palabras tiene esta función y cómo podemos saberlo.

*Los alumnos descubrieron una coma mal puesta.*

¿Cómo sabemos cuál es el sujeto? ¿Puede haber más de una razón?

Razón 1. \_\_\_\_\_

Razón 2. \_\_\_\_\_

Razón 3. \_\_\_\_\_

Razón 4. \_\_\_\_\_

Razón 5. \_\_\_\_\_

2. En todas las oraciones siguientes EL SUJETO ESTÁ SUBRAYADO. Comprueba con tus compañeros si las razones que habéis escrito en el ejercicio 1 se pueden aplicar a todos los casos.

EJEMPLO:

(1) Los alumnos llegaron tarde.

(2) La clase siempre está desordenada.

(3) María y yo estudiamos francés y alemán.

(4) Mi nueva amiga estudia francés.

(5) El detective de la policía que se iba a jubilar resolvió el caso.

(6) Te asustaron esas historias de miedo.

(7) No me gusta nada la verdura.

(8) Hoy se ha retrasado el tren.

(9) Al final, la verdad fue descubierta por la policía.

(10) En el piso de arriba viven unos vecinos muy simpáticos.

**3. ¿Qué razones del ejercicio 1 pensáis que hay que descartar o modificar? ¿Hay que añadir alguna nueva?**

Razón 1. \_\_\_\_\_

Razón 2. \_\_\_\_\_

Razón 3. \_\_\_\_\_

Razón 4. \_\_\_\_\_

Razón 5. \_\_\_\_\_

**4. PUESTA EN COMÚN y CONCLUSIÓN:**

**EI SUJETO...**

→ *[siempre concuerda con el verbo en persona y número, por eso si modificamos el verbo la oración no funciona si no cambiamos también el sujeto]*

**5. BONUS: Ahora observad las siguientes oraciones: ¿tienen sujeto?**

(1) *Ayer hablé con María.*

(2) *Estuvo en casa todo el día.*

(3) *Cantamos en un musical cada año.*

(4) *Mentís muy mal.*

**Ficha 3. Ejemplo de ejercicios de reflexión a partir de pares mínimos.**

**1. Lee las oraciones en (1) y (2) y contestad las preguntas.**

(1) Llevé a María a su casa.

(2) Llevé un regalo a María.

a. Identifica el sujeto de las oraciones (1) y (2).

b. ¿Qué función tiene a María en (1)?

c. ¿Qué función tiene a María en (2)? ¿Es la misma que en (1)?

**3. Considera las oraciones en (3) y (4) y contesta las preguntas:**

(3) El director pensó una solución.

(4) El director pensó en sus hijos.

a. ¿Qué función tiene una solución en (3)?

b. ¿Puede tener la misma función en sus hijos en (4)? ¿Por qué sí o por qué no?

c. Compara ahora (3) con (4) ¿crees que los fragmentos pueden tener la misma función? ¿Por qué?

(4) El director pensó en encontrar una solución.

**4. Escribid una oración con cada uno de estos verbos y señalad su complemento preposicional (o complemento de régimen verbal). Para ello podéis consultar el diccionario.**

a. depender:

b. contribuir:

c. influir:

d. enamorarse:

e. faltar:

f. insistir:

g. reparar:

h. aspirar:

i. contar: