

UNIDAD 1.3:

La reflexión gramatical en el aprendizaje del uso de la lengua

Felipe Zayas Hernando *

- 1. La gramática en el marco del aprendizaje del uso de la lengua**
- 2. Los contenidos gramaticales**
 - 2.1 La reflexión gramatical en el aprendizaje del uso de la lengua
 - 2.1.1 Las formas de la deixis personal
 - 2.1.2 La modalidad oracional
 - 2.1.3 La expresión de la emotividad
 - 2.2 Los procedimientos de cohesión
 - 2.2.1 Los conectores
 - 2.2.2 Los procedimientos anafóricos
 - 2.2.3 El tiempo y el aspecto verbales
 - 2.3 La oración y la palabra
- 3. Los tipos de actividades**
 - 3.1 Examinar, identificar, comparar, clasificar... formas lingüísticas de acuerdo con algún criterio que pueda ser expresado con el lenguaje ordinario
 - 3.2 Examinar, identificar, comparar, clasificar... formas lingüísticas según pautas gramaticales establecidas
 - 3.3 Examinar, identificar, comparar, clasificar... formas lingüísticas y explicar las diferencias gramaticales observadas
 - 3.4 Lectura comprensiva de un texto metalingüístico
 - 3.5 Redactar o manipular enunciados siguiendo unas instrucciones que puedan ser dadas con el lenguaje ordinario
 - 3.6 Componer o transformar enunciados a partir de esquemas gramaticales dados
 - 3.7 Manipular enunciados y explicar las conclusiones extraídas.
 - 3.8 Componer textos metalingüísticos
- 4. Las actividades gramaticales en la secuencia didáctica**
 - 4.1 Un “taller de recitación”: objetivos comunicativos y objetivos de aprendizaje.
 - 4.2 La actividad metalingüística en el taller de recitación
- 5. Anexo “Taller de recitación”**

* Felipe Zayas Hernando es profesor de Lengua y Literatura del IES *Isabel de Villena*, de Valencia.

ción lingüística y literaria en Secu
ndaria **La educación** lingüíst
ística y literaria en Secundaria
La educación lingüística y lite

La reflexión gramatical en el aprendizaje del uso de la lengua

Felipe Zayas Hernando

I. La gramática en el marco del aprendizaje del uso de la lengua

Para situar con claridad los problemas de fondo de la enseñanza de la gramática, recurriremos a una cita de un trabajo de Eugenio Coseriu:

Los problemas de la enseñanza del idioma nacional suelen plantearse ante todo con respecto a “cómo enseñarlo”. Y el “cómo” se entiende en dos sentidos diferentes, pero que a menudo se identifican o se confunden: se refiere, en efecto, por un lado, al *método didáctico* (método de transmisión de conocimientos), por el otro, al método analítico, es decir, de descripción y análisis del objeto que ha de enseñarse. Así, tanto en lo didáctico como en lo analítico se han aplicado en las últimas décadas en la enseñanza idiomática, aisladamente o combinados, varios métodos; en lo analítico, prácticamente todos los métodos mejor conocidos, desde la gramática tradicional (en particular, en su forma normativa) hasta la gramática transformacional y la pragmática. Y hay que admitir que todos estos métodos han fracasado o, por lo menos, no han logrado los resultados deseados [...] Lo que cabe suponer es que los males no están en los métodos como tales sino que se hallan más bien del lado del objeto y de los objetivos de la enseñanza [...] *En rigor, el problema de la enseñanza debe plantearse ante todo como problema del “qué”, o sea, del objeto que ha de enseñarse, y del “para qué”, es decir, de los objetivos de la enseñanza.* El problema de los métodos es racionalmente secundario, no por ser menos importante, sino porque sólo puede plantearse con sentido después de la delimitación del objeto y de los objetivos de la enseñanza. (Eugenio Coseriu, 1989. Cursiva de F.Z.)

La enseñanza de la lengua se ha identificado durante mucho tiempo con la enseñanza de la gramática, y las preocupaciones didácticas se han centrado generalmente en los métodos de transmisión de los contenidos gramaticales y en los modelos de descripción gramatical que pudieran ser más oportunos. Pero el problema se ha de abordar, antes que nada, preguntándose por lo fines de la enseñanza de la lengua y, en relación con éstos, definiendo el objeto de aprendizaje.

Las reflexiones de Coseriu concuerdan con la corriente pedagógica que en las últimas décadas propugna, con palabras de J-P. Bronckart (1985), la “inversión de las relaciones entre las prácticas pedagógicas y las disciplinas de referencia”. Este cambio de relaciones significa que los programas y los métodos de enseñanza no se conciben como una aplicación de la lingüística; de un modo diferente, las aportaciones de ésta se someten a unos fines educativos establecidos previamente. De acuerdo con este planteamiento, la cuestión no es qué modelo gramatical puede ser más útil, ni cómo se pueden transmitir eficazmente los contenidos prescritos por las ciencias del lenguaje, sino cómo insertar la reflexión gramatical en un modelo de enseñanza de la lengua en el que los conocimientos gramaticales puedan contribuir al desarrollo de habilidades y estrategias para la producción y para la comprensión de los textos.

Este modo de enfocar el problema se distancia de algunos planteamientos didácticos que tratan de dar respuesta a la insatisfacción de muchos profesores. Por una parte ha sido frecuente atribuir el fracaso de la enseñanza de la gramática a problemas de método: la falta de unificación terminológica y la mezcla indiscriminada de escuelas, tendencias o métodos; la “arboreomanía”, el análisis gramatical como actividad mecánica, la falta de rigor y coherencia en las descripciones, etc. (Torrego, 1985) Sin despreciar estas observaciones, el diagnóstico no parece dirigirse al fondo del problema: *la indeterminación de los objetivos en la enseñanza de la gramática dentro del marco más general de la enseñanza de la lengua*, lo que afecta tanto a la selección de los contenidos como al modo de integrar la reflexión gramatical en el aprendizaje de las habilidades lingüísticas.

Por otra parte, a lo largo de los años ochenta y especialmente en los noventa han ido penetrando en la esfera educativa las diferentes corrientes de la lingüística que estudian el lenguaje en uso: la sociolingüística, la etnometodología, la pragmática, la teoría de la enunciación, la gramática del texto, el análisis del discurso, etc. Parece incuestionable que si el objeto de enseñanza y aprendizaje es el uso lingüístico, las disciplinas que se

ocupan del estudio de la lengua en cuanto que es usada están llamadas a desempeñar un papel importantísimo en la innovación educativa. Pero si este papel consiste –como ocurrió con la irrupción del estructuralismo y el generativismo, y como ya está ocurriendo con los actuales libros de texto– en prescribir nuevos conceptos y en introducir nuevos modelos de análisis, sin plantearse los fines de la educación lingüística, los frutos no serán diferentes de los cosechados entonces: ensanchar el abismo entre la instrucción gramatical y el dominio de las habilidades lingüísticas.

La integración de los conocimientos sobre la lengua con la adquisición de habilidades y estrategias lingüístico-comunicativas es uno de los rasgos que caracterizaron los currícula de Lengua y Literatura elaborados en el marco de la LOGSE. Esta integración significa una subordinación de los conocimientos gramaticales al desarrollo de capacidades implicadas en la actividad verbal. Pero significa también que se parte de la hipótesis de que el aprendizaje de procedimientos para la interacción verbal requiere conocimientos explícitos acerca del funcionamiento de la lengua. Es importante destacar esto último, porque no siempre se ha considerado que los conocimientos gramaticales fueran relevantes para un mejor uso de la lengua. González Nieto (2001: 288-289) alude a la vieja polémica –“la gramática no pinta nada en la enseñanza”, frente a “los conocimientos gramaticales son imprescindibles”–. Este mismo autor señala, siguiendo a Gombert (1990: 21):

El planteamiento adecuado del problema parte del hecho –que a veces parece ignorarse en la enseñanza– de que no existe posibilidad de usar la lengua, ni en las situaciones más espontáneas, sin realizar un control de ese uso, es decir, sin algún tipo de *actividad metalingüística*; al dirigirnos oralmente a alguien, al leer y al escribir, es imposible no preguntarnos cómo lo decimos, cómo lo escribimos, qué me quieren decir (cursiva, del autor)

Del mismo modo, Camps (2000: 106) considera que la actividad metalingüística –es decir, la observación de la lengua y la reflexión sobre su funcionamiento– forma parte de la actividad verbal y es inseparable del aprendizaje del uso de la lengua:

Desde las primeras palabras que el niño oye, recibe información sobre la lengua que está aprendiendo: juegos verbales, indicaciones sobre sus palabras, etc. Así, al mismo tiempo que elabora el conocimiento verbal, “aprende” mecanismos de juicio y de control de la lengua en todos sus aspectos, tanto a los referidos al uso como a los aspectos sistemáticos relativos a la organización fónica o gramatical [...] Desde este punto de vista, la actividad metalingüística surge de la misma actividad verbal, cuando las necesidades de comunicación hacen necesario tomar la lengua como objeto de consideración.

Es en las situaciones de aprendizaje donde la relación entre actividad metalingüística y actividad verbal es muy clara. Esta relación se observa en dos campos fundamentalmente, en el de la revisión de textos escritos, y en el de las situaciones de producción escrita o de revisión en colaboración dentro del contexto escolar, en las que la actividad metalingüística de los alumnos se manifiesta cuando éstos hablan del texto que están componiendo, según han puesto de relieve las investigaciones de Camps, Guasch, Milián y Ribas (1997).

Este modo de considerar la relación entre el aprendizaje del uso de la lengua y la actividad metalingüística hace que uno de los objetivos fundamentales del currículo del área de lengua sea el *desarrollo de la competencia metalingüística*, es decir, la adquisición de los instrumentos conceptuales y verbales que permita a los alumnos tomar la lengua como objeto de observación y hablar de ella en los procesos de aprendizaje del uso lingüístico.

Este enfoque de la enseñanza de la gramática obliga a resolver problemas situados en diferentes niveles de la concreción del currículo y de la intervención didáctica. El primero de ellos se refiere a **la selección de los contenidos gramaticales**, que deberían ser pertinentes en relación con el aprendizaje del uso de la lengua. Por ello, la actividad metalingüística debería ir más allá de la descripción de mecanismos que ya pertenecen a la gramática implícita de los alumnos. Quizá no se ha reflexionado lo suficiente sobre el hecho de que el aprendizaje tradicional de la gramática se ocupa en muchos casos de formas y mecanismos lingüísticos –morfológicos, sintácticos y léxicos– que los alumnos ya conocen, puesto que los usan con razonable destreza.

En un enfoque de la enseñanza de la lengua dirigido al aprendizaje del uso, la actividad metalingüística se ha de situar en todos los niveles de la competencia comunicativa: discursivo (manera de usar la lengua que responden al tipo de intercambio comunicativo), textual (mecanismos de coherencia y de cohesión) y oracional (correcta formación de las palabras y de las oraciones). En este sentido, más que de “actividad metalingüística”, se debería hablar de “actividad metacomunicativa” en la que aquella quedaría incluida. Este es el planteamiento,

entre otros autores, de González Nieto (2001), quien propugna un modelo pedagógico de “gramática de la comunicación”.

Pero la selección de los contenidos gramaticales con nuevos criterios no es suficiente. Es necesario elaborar **propuestas didácticas** que permitan integrar su aprendizaje en el marco más general del desarrollo de la competencia comunicativa. La elaboración de estas propuestas requiere un marco teórico que explique la naturaleza de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua en situación escolar.

Una contribución importante para la construcción de este marco teórico es la elaboración de un **modelo de enseñanza de la composición escrita**, cuyos fundamentos y características se exponen en Camps (1994, 1996) y que Camps y Milian (2000) sintetizan de este modo:

El modelo integra y permite interrelacionar dos tipos de actividad [...]: (1) una actividad de producción textual que tiene sus propios objetivos (el texto tiene una función que va más allá de la de ser corregido por el profesor), y (2) una actividad de enseñanza/aprendizaje de contenidos específicos referidos al género discursivo objeto de enseñanza. Las acciones que se llevan a cabo durante el desarrollo de lo que denominamos *secuencias didácticas* adquieren sentido y significatividad en relación con los dos tipos de objetivos planteados y compartidos por todos los participantes: profesor/a y alumnos/as.

Entre estos “contenidos específicos referidos al género discursivo objeto de enseñanza” se encuentran los conocimientos acerca de las características lingüísticas de la clase de texto que se está aprendiendo a escribir, lo que requiere a su vez el conocimiento de ciertas formas lingüísticas y de su funcionamiento en el discurso. En consecuencia, los **proyectos de escritura** concebidos de acuerdo con este modelo de enseñanza de la composición escrita pueden proporcionar el marco en el que las actividades gramaticales sean significativas para el aprendizaje del uso de la lengua.

En relación estrecha con la elaboración del modelo de enseñanza de la composición escrita al que se acaba de hacer referencia, se ha de señalar la línea de investigación que tiene como objeto el conocimiento de los **procesos de evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje de la composición escrita** (Ribas 1996, 1997). La investigación se ocupa aquí de los mecanismos de regulación de la actividad de escribir durante las secuencias didácticas arriba mencionadas. El supuesto básico a partir del que se trabaja es que los instrumentos de regulación externos de la actividad de escribir (interacción profesor-alumno, pautas de análisis y de revisión de textos, etc.) contribuyen a interiorizar los mecanismos y estrategias a lo largo del proceso de escritura (Camps y Milian, 2000).

Entre los instrumentos de regulación de la actividad de escribir se encuentran las pautas para el análisis de las características lingüísticas del género de texto que se está escribiendo, las fichas de control con las conclusiones obtenidas a partir de este análisis, etc. De nuevo la investigación sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito otorgan sentido a las actividades de reflexión gramatical, en este caso asignando al análisis lingüístico de los textos y a la utilización de pautas gramaticales un papel relevante como instrumento de regulación de la actividad de escritura.

En definitiva, lo que ponen de relieve estas líneas de investigación es que **la actividad metalingüística es un componente inherente a los procesos de planificación, textualización y revisión de los textos**, y que esta actividad ha de ser planificada dentro de la secuencia didáctica de modo que un mejor conocimiento del funcionamiento de la lengua pueda revertir en un mayor control de los procesos que intervienen en la comprensión y composición de los textos.

El papel de la actividad metalingüística en estos procesos exige que el modo de abordar esta actividad en el aula se corresponda con la función que ha de desempeñar, muy diferente de la que tiene en un modelo donde los contenidos gramaticales son un objetivo en sí mismos. En este modelo tradicional, la enseñanza de los contenidos gramaticales se basa en la explicación del profesor y en la realización de actividades escolares de identificación y análisis de las formas lingüísticas descritas por aquél. La evaluación de estos conocimientos se hace también mediante este tipo de ejercicios de identificación y análisis. En cambio, la actividad metalingüística orientada hacia el desarrollo de las capacidades de uso consiste en la construcción por parte de los alumnos de los conceptos lingüísticos que les ayuden a actuar conscientemente en los procesos de lectura y escritura; y, junto a ello, en la adquisición del metalenguaje necesario para sistematizar estos conceptos y para

interactuar con sus compañeros y con el profesor en las acciones de enseñanza-aprendizaje. Todo ello requiere **actividades de reflexión metalingüística diversificadas** que vayan más allá de los ejercicios escolares de identificación y análisis de formas lingüísticas.

2. Los contenidos gramaticales

Se afirmaba en el apartado anterior que la integración de los conocimientos sobre la lengua con la adquisición de habilidades y estrategias lingüístico-comunicativas requiere, en primer lugar, que la selección de los contenidos gramaticales sea pertinente en relación con el aprendizaje del uso de la lengua. Dicho de otro modo: el criterio fundamental para la selección de los contenidos gramaticales será su relevancia en relación con el aprendizaje de habilidades y estrategias lingüístico-comunicativas. Pues bien, el aprendizaje de este “saber hacer” atañe a tres grandes ámbitos: a) la *adecuación* del discurso respecto de los factores del contexto, especialmente del tipo de intercambio comunicativo y del ámbito social en el que se produce; b) la *coherencia* en la construcción de los textos, que se manifiesta en su unidad temática, en la organización de los contenidos de acuerdo con determinados esquemas convencionales y en la *cohesión* de los enunciados sucesivos del texto; c) la *corrección* gramatical de los enunciados, de acuerdo con las reglas del sistema lingüístico y con la norma gramatical y ortográfica.

En relación con estos tres grandes ámbitos del aprendizaje de las habilidades y estrategias para la comunicación verbal, la reflexión gramatical se habrá de concretar en estos tres grandes bloques de contenidos:

- Las *formas lingüísticas que señalan el posicionamiento y la actitud del hablante* respecto de lo que dice, de a quién lo dice y de sí mismo;
- Los procedimientos gramaticales y léxicos que contribuyen a *coherencia* del texto, es decir los mecanismos de cohesión;
- Los recursos de la *sintaxis* que permiten expresar las diferentes representaciones de la experiencia y los mecanismos morfológicos, sintácticos, léxico-semánticos y fónicos relacionados con la normativa.

2.1 Las formas lingüísticas que señalan el posicionamiento y la actitud del hablante: las marcas enunciativas

El texto, como actividad comunicativa, se inscribe en un contexto de carácter físico (locutor-interlocutor, espacio y tiempo de la enunciación) y social (ámbito social en la que se desarrolla la actividad discursiva, tipo de intercambio comunicativo, papel que desempeñan los interlocutores en este intercambio, finalidad, etc.). En este contexto, el emisor tiene una percepción de la situación comunicativa y del propósito que le mueve a comunicarse, y, en consecuencia, selecciona ciertas formas lingüísticas que muestran su posicionamiento y su actitud hacia lo que dice, a quién lo dice y hacia sí mismo. Estas formas son las *marcas enunciativas* o huellas que deja el acto de la enunciación en el enunciado (Benveniste, 1974; Kerbrat-Orecchioni, 1980; Bronckart et al. 1985). Se relacionarán a continuación estas formas lingüísticas y se señalará su relevancia para la clase de lengua.

2.1.1 Las formas de la deixis personal

El modo más evidente que tiene el emisor para inscribirse en el texto son las formas de la *deixis personal* (pronombres personales, posesivos, persona verbal). Estas formas también le sirven para referirse al destinatario.

La referencia del emisor a sí mismo y al destinatario mediante la persona gramatical está condicionada por factores como el tipo de intercambio, la relación con el destinatario, etc. Ante un texto, el lector se pregunta, por ejemplo: “¿Desde qué posición habla el emisor: a título individual, como miembro o representante de un colectivo, como miembro del género humano?” “¿Por qué adopta esta posición?” “¿Me incluye en el texto como lector (con el uso, por ejemplo de un *nosotros* inclusivo)? En la vertiente de la composición escrita, el escritor ha de resolver problemas como éstos: “¿He de estar representado explícitamente como emisor en el texto que estoy escribiendo?” “¿Mediante qué marcas lingüísticas: la primera persona, la primera persona del plural, la persona genérica?”, “¿Estoy manteniendo el mismo tipo de referencia personal?” “¿He de referirme al lector o al oyente? ¿Mediante qué procedimientos?”

La reflexión acerca del uso de las formas de la deixis personal ha de servir para reconocer la posición que el emisor ocupa en el intercambio comunicativo y la relación que establece con el destinatario. Ello permitirá percibir la significación social de las formas de la deixis personal, que se pone en juego a partir de las normas culturales de tratamiento entre las personas que funcionan en una sociedad concreta (Calsamiglia, 1993)

2.1.2 La modalidad oracional

La lengua codifica, en la forma de modalidades de la oración, diferentes maneras de manifestar el emisor su actitud ante el contenido de la enunciación. Cada una de estas modalidades –enunciativa o declarativa, interrogativa, exhortativa, exclamativa y desiderativa–, además de poseer unos rasgos formales específicos, se corresponden con una función comunicativa básica –representativa, conativa, emotiva– y un acto ilocutivo característico (informar, ordenar, preguntar...).

Pero no hay una correspondencia biunívoca entre tipo de modalidad, por un lado, y función y acto ilocutivo por otro. Es conocido el hecho de que la modalidad enunciativa sirve de vehículo de expresión para las ilocuciones más diversas, por ejemplo para actos de habla de tipo directivo como ordenar, pedir, aconsejar, invitar, prohibir, etc.; o la modalidad interrogativa puede significar, como acto ilocutivo, una aserción (caso de las interrogativas retóricas), una petición cortés, una propuesta, etc.

Hay por lo tanto unos usos característicos o prototípicos de la modalidad oracional y unos usos no característicos (Artigas, 1999: 63-65). Estos últimos son los más relevantes, desde el punto de vista del desarrollo de la competencia comunicativa, para las actividades de reflexión gramatical: no se tratará tanto de reconocer los rasgos formales característicos de cada modalidad oracional (conocidos de forma implícita desde muy pronto por los niños), como de reconocer los factores del contexto que han llevado al emisor, por ejemplo, a realizar actos verbales directivos mediante oraciones interrogativas o enunciativas, o a expresar la obligación mediante determinados verbos modales y construcciones perifrásticas (*deber, haber de, tener que*) dentro de la estructura de la oración enunciativa.

En el marco de las oraciones enunciativas o declarativas usadas de acuerdo con su función característica, es decir, para la transmisión de información, es muy importante la reflexión sobre los recursos lingüísticos que tienen los hablantes para indicar el grado de verdad que el emisor atribuye a la información dada (verbos y adverbios modales) o para indicar la responsabilidad o no responsabilidad con respecto al enunciado (el emisor se presenta como fuente originaria de la información o, por el contrario, menciona una fuente diferente).

En cuanto a las oraciones exclamativas, es sabido que todos los otros modos oracionales pueden presentar también esta modalidad. ¿Cuál puede ser entonces su relevancia como contenido gramatical? Interesan aquí las formas lingüísticas que se especializan como procedimientos para la exclamación, como los interrogativos, así como la alteración del orden sintáctico (“María es muy guapa” / “Qué guapa es María”; “Yo no esperaba que ocurriera esto” / “¡Quién me iba a decir a mí que iba a ocurrir esto”; “Lo que has hecho no está bien” / “Muy bonito lo que has hecho”).¹

2.1.3 La expresión de la emotividad

En este apartado, conviene distinguir con claridad entre las emociones como contenido informativo de la oración (“Ayer me llevé un disgusto muy grande”) y las emociones que se expresan mediante formas características de usar la lengua. La reflexión gramatical se ocupará de estas formas y de los contextos en los que su uso es adecuado. En las líneas siguientes, sin pretender trazar un inventario exhaustivo, se relacionarán algunas de estas formas de la expresividad.

La modalidad exclamativa tiene una clara finalidad de expresar el estado de ánimo del emisor. Y, desde el punto de la actividad gramatical, conviene tener en cuenta lo que se ha dicho más arriba acerca de los procedimientos especializados en la exclamación (interrogativos e inversión del orden sintáctico).

¹ En el primer enunciado de cada pareja, las emociones son expresadas como hechos de comunicación, es decir, se tratan como una información. Constituyen el *dictum*. En cambio en la segunda, la emoción está en el *modus* (aunque también en el *dictum*).

Las oraciones interrogativas, además de servir para pedir información, pueden llevar añadido la expresión de algún sentimiento, como la contrariedad y la irritación (“¿Quién ha usado mi ordenador?”). También las interrogativas orientadas, al sugerir una respuesta, añaden una carga de emotividad (“¿A que me salido estando el asado?”).

También los actos ilocutivos realizados mediante la modalidad imperativa pueden ser más o menos expresivos. Se puede pedir, por ejemplo, de un modo cordial o irritado, afectuoso o agresivo, sosegado o impaciente...

Las oraciones enunciativas o declarativas sirven, en su uso característico, para transmitir información. Pero el contenido de lo que se afirma o lo que se niega puede estar valorado mediante adverbios o locuciones adverbiales como *afortunadamente*, *desgraciadamente*, *por suerte*, *por desgracia*, *incomprensiblemente*, *lamentablemente*... Las oraciones enunciativas también pueden contener un mayor o menor significado expresivo según se emplee un vocabulario con connotaciones valorativas (bueno/malo; feo/bonito; útil/inútil, etc.)

Hay que tener en cuenta, también, que muchos actos ilocutivos de tipo expresivo se realizan mediante verbos performativos (verbos que describen el tipo de acto de habla que se realiza con ellos) en primera persona (“*Lamento* que te hayas comportado así”; “Te *felicito*”).

No hay que olvidar, finalmente, procedimientos retóricos como la repetición (anáfora, paralelismo...), la imagen (comparación, metáfora, símbolo), la personificación, la hipérbole, etc. Estos procedimientos permiten situar la reflexión gramatical en el marco de la educación literaria (Rodríguez y Zayas, 2004).

Si las marcas enunciativas manifiestan la implicación del locutor en el contexto y ésta se da en distinto grado y forma según el tipo de discurso y la clase de texto, la reflexión gramatical se habrá de ocupar del funcionamiento de estas formas lingüísticas en realizaciones discursivas diversas. Y las actividades gramaticales no pueden limitarse al reconocimiento de las formas lingüísticas, sino fundamentalmente en la reflexión sobre la función que desempeñan en estas diferentes realizaciones. Ello plantea la necesidad de que el currículo tenga como eje las prácticas discursivas propias de las diferentes esferas de la actividad social, y que la programación de la reflexión gramatical esté supeditada a este eje.²

2.2 Los procedimientos de cohesión

Para que un texto se pueda considerar bien construido, además de ser adecuado en relación con los factores del contexto, ha de ser globalmente coherente y sus enunciados han de aparecer trabados mediante determinados procedimientos morfosintácticos y léxico-semánticos, como los *conectores*, los *procedimientos anafóricos* y la relación entre *tiempos verbales* dentro del texto. (Halliday y Hasan, 1976; Bernárdez, 1982; Mederos, 1988.) Este es otro de los ámbitos de los que se ha de ocupar la reflexión gramatical en la clase de lengua, si se está de acuerdo en que la finalidad de ésta es enseñar a entender y componer textos y no oraciones aisladas (Ver, por ejemplo, las propuestas didácticas en torno al aprendizaje de cohesión textual en Jimeno (2004)).

2.2.1 Los conectores

Una clase de procedimientos de cohesión son los *conectores*, que son marcas formales de relación (adición, disyunción, contraste, causa-consecuencia, tiempo, orden, etc.) entre constituyentes de la oración o del texto. Cuando el fenómeno de la conexión se da dentro de la oración, nos encontramos ante los procesos que tradicionalmente se han denominado coordinación y subordinación, donde los conectores prototípicos son las conjunciones. Estos procesos y estas unidades, en el marco escolar se abordan generalmente al margen de la construcción del texto, es decir, como fenómenos meramente oracionales. En este terreno, se impone una

² Lo afirmado en este último párrafo plantea varios problemas que no se pueden abordar en los límites de este trabajo. El primero consiste en establecer regularidades dentro de la diversidad del discurso, de modo que se puedan caracterizar coherentemente las prácticas discursivas más relevantes para la educación lingüística. El segundo problema, vinculado al anterior, se refiere a la definición de los aprendizajes gramaticales en relación con las prácticas discursivas que previamente se hayan establecido en el currículo. (Estos dos problemas se abordan en Zayas (1997) Y, en tercer lugar, se plantea el problema de la integración de las actividades gramaticales dentro de la unidad didáctica entendida como una secuencia de actividades encaminadas al desarrollo de habilidades lingüísticas. Esta integración está ausente de la mayor parte de los libros de texto, una de cuyas características más destacadas es la atomización de los aprendizajes. (Rodríguez y Zayas, 2003)

profunda revisión de los contenidos gramaticales y, en consecuencia, del modo de presentarlos para su aprendizaje.

En cuanto a la conexión textual, los elementos que entran en relación son oraciones independientes o párrafos, y los conectores presentan una diversidad formal (conjunciones, adverbios, locuciones, sintagmas preposicionales, cláusulas...). La reflexión en torno a los significados (semánticos y pragmáticos) y condiciones de uso de estos elementos textuales es parte imprescindible del aprendizaje de la comprensión y de la composición de textos.

El trabajo con conectores textuales se ha de abordar necesariamente en relación con diversas clases de textos. Por ejemplo, en un texto narrativo las relaciones temporales de anterioridad, posterioridad y simultaneidad están marcadas por *conectores temporales* como “previamente”, “poco después” o “al mismo tiempo”. Un aspecto importante del aprendizaje del discurso narrativo es el reconocimiento y uso apropiado de estos conectores. Del mismo modo, el aprendizaje de la comprensión y composición de textos expositivos requiere el conocimiento práctico de los conectores de *enumeración*, de *secuencia*, de *ejemplificación*, de *adición*, de *reformulación*, de *comparación-contraste* y de *causa-consecuencia*. En los textos argumentativos, además, no se puede prescindir del uso de los conectores con valor *concesivo* por su importancia en la contraargumentación.³

2.2.2 Los procedimientos anafóricos

Son procedimientos anafóricos las unidades lingüísticas que remiten a otras unidades o a significados previamente expresados. En el cuadro I se muestran ejemplos de las principales clases de procedimientos anafóricos.⁴

Cuadro I: Procedimientos anafóricos

<p>I. REPETICIÓN O SUSTITUCIÓN: reaparición de un elemento del texto en el mismo texto.</p> <p>I.1. Repetición de un elemento léxico:</p> <p><i>Los actores romanos, al igual que los griegos, se cubrían el rostro con <u>máscaras</u> en las representaciones teatrales. <u>Estas máscaras</u> eran muy variadas, y los actores se ponían una u otra según representaran el papel de un rey, una mujer, un esclavo, un viejo, un niño o un animal.</i></p> <p>I.2. Sustitución léxica sinonímica: sustitución de un elemento léxico con un elemento léxico formalmente diferente, pero semánticamente idéntico o casi idéntico (identidad referencial).</p> <p><i>Las grandes <u>explotaciones agrícolas</u> pertenecientes a la aristocracia terrateniente eran trabajadas por esclavos. <u>Éstos que vivían en las fincas</u> todo el año bajo la vigilancia de un capataz que, en ocasiones, era un esclavo de confianza o un liberto.</i></p> <p>I.3. Sustitución pronominal: sustitución mediante pronombres personales de tercera persona, posesivos, demostrativos, reflexivos y recíprocos, relativos, indefinidos...</p> <p><i>En las ciudades, los libertos eran comerciantes, artesanos o tenían a su cargo negocios, a veces prósperos. <u>Algunos</u> de ellos llegaron a tener importantes fortunas.</i></p> <p>I.4. Elipsis: forma especial de sustitución en que el sustituto es cero.</p> <p><i><u>Los augures</u> eran los sacerdotes especializados en presagiar acontecimientos. <u>Ø</u> Interpretaban la voluntad de los dioses a través de distintos tipos de señales.</i></p> <p>2. RELACIONES SEMÁNTICAS ENTRE LEXEMAS: no hay reproducción idéntica, sino mera similitud.</p> <p>2.1. Basada en algún rasgo semántico común: hiponimia-hiperonimia, antonimia...</p> <p><i>La utilización <u>del arco y la bóveda</u> como soluciones arquitectónicas aparece también en otra clase de obra de ingeniería: los puentes. <u>Estos elementos arquitectónicos</u>, a los que fueron especialmente aficionados los romanos, les permitieron salvar largas distancias uniendo los extremos opuestos de los valles y las orillas de los ríos.</i></p>

³ Se han elaborado, con fines didácticos, inventarios de conectores, como los que se pueden encontrar en Cassany (1996)

⁴ Una relación de fenómenos de sinonimia textual se encontrará en Jimeno (2004)

2.2. Basada en el conocimiento del mundo que comparten los participantes de la comunicación.

La malla de ciudades que constituían el Imperio Romano estaba bien comunicada por medio de vías terrestres conocidas con el nombre de calzadas. Su excelente trazado y su sólida construcción las ha hecho pervivir en parte hasta nuestros días.

(Esquema elaborado a partir de E. Bernárdez (1982): “Formas de coherencia textual”, en *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid, Espasa Calpe, pp. 101-125. Textos procedentes de Sánchez Durá, M.D. y otros (2002), *Así vivían los romanos*. Madrid, Anaya)

Estos procedimientos tienen un papel especialmente relevante cuando constituyen el *tema* del enunciado. Para mostrarlo, debemos ocuparnos previamente de la estructura informativa del enunciado – articulación de la información conocida o *tema* y la información nueva o *rema*– y de los diferentes modos de progresión temática o encadenamiento de la información conocida y de la información nueva a lo largo de los enunciados de una secuencia (Jiménez, 1986).

Observemos los siguientes ejemplos (los paréntesis aportan los contextos lingüísticos de los enunciados que vamos a examinar):

- (1) (¿Qué hace la niña?) La niña saluda a su amiga
- (2) (El Guadalquivir era una río navegable) Desde el Guadalquivir salían las expediciones hacia las Indias.

En (1), la información vinculada al contexto lingüístico es "la niña". Es, por lo tanto, la información conocida o *tema*. En esta oración hay simetría entre los planos sintáctico e informativo:

	La niña	saluda	a su amiga
PLANO SINTÁCTICO	sujeto	verbo	complemento
PLANO INFORMATIVO	tema	rema	

En (2), no hay correspondencia entre las categorías de los planos sintáctico e informativo. La información conocida o *tema* no es el *sujeto*, sino un complemento verbal, que se ha desplazado en posición inicial para enlazar con un enunciado anterior:

	Desde el Guadalquivir	salían	las expediciones
PLANO SINTÁCTICO	complemento	verbo	sujeto
PLANO INFORMATIVO	tema	rema	

De lo observado a propósito de la estructura informativa de la oración podemos extraer las siguientes conclusiones:

- a) El tema siempre hace referencia a una información aparecida en un punto anterior del texto. Dicho de otro modo, el elemento temático de la oración ha de consistir necesariamente en un procedimiento anafórico de cohesión, léxico o gramatical.
- b) El tema es una categoría diferente a la de *sujeto*: el elemento *tema* puede corresponder a diferentes funciones sintácticas (*sujeto*, complementos del nombre, complementos del verbo).
- d) El tema –sea o no el *sujeto*– aparece a la izquierda de la oración, generalmente en posición inicial. En consecuencia, cuando el elemento tematizado no es el *sujeto*, se altera el orden *Sujeto-Verbo-Objeto*.

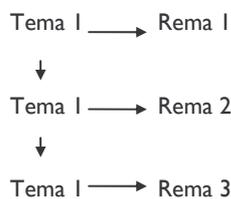
Por todo lo dicho, parece conveniente que la reflexión gramatical sobre las unidades que funcionan como procedimientos de cohesión se centre especialmente en el componente temático de la oración y en su representación sintáctica.

Para establecer los contenidos gramaticales relacionados con la cohesión del texto es necesario también tener en cuenta los modos de progresión temática o encadenamiento de la información conocida y de la información nueva a lo largo de una secuencia textual. Adopta ésta tres modelos básicos: progresión de *tema constante*, progresión *lineal*, y progresión de *temas derivados*. En cada uno de ellos tienden a aparecer de forma preferente determinados procedimientos anafóricos en posición de tema:

Progresión de tema constante: el mismo tema aparece en oraciones sucesivas mientras que los remas son diferentes:

Y el Caballo fue a conocer la ciudad. Cruzó el puente. Siguió por un camino. Vio en la rama de un árbol el nido de un hornero. Pasó frente a una casa. Después pasó frente a tres casas. De pronto se encontró en una calle donde había tres filas de casas. (J. Villafañe: *El caballo celoso*. Madrid, Espasa-Calpe)

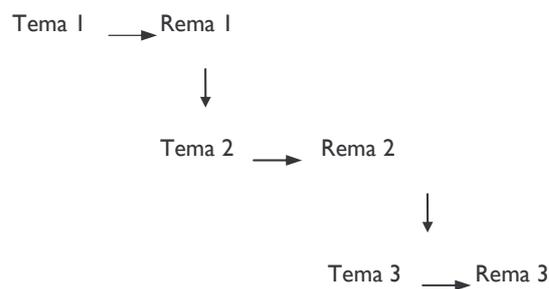
En esta secuencia, el tema de la primera oración se repite en las oraciones sucesivas. La reaparición del tema se asegura en este fragmento mediante la elipsis de "el Caballo", es decir, mediante la sustitución de este sintagma por un *sustituto cero*. Este tipo de progresión temática se puede representar de este modo:



Progresión lineal: el rema de una oración, o parte de éste, es el tema de la oración siguiente:

De la superficie de la tierra y de los mares, el agua se evapora al calentarse por la acción del sol e ingresa en la atmósfera en forma de vapor. Al enfriarse, éste se condensa y cae por efecto de la gravedad en forma de precipitaciones de lluvia y nieve. Parte de ellas, las que caen en la tierra, se filtran en el suelo y el resto se convierte en ríos y arroyos. Estos se alimentan de forma continua, no sólo por las precipitaciones, sino también por aguas subterráneas. Parte del agua subterránea sube a la superficie en forma de manantiales o va a parar a los ríos. (I. Mongüilot (1985): *El mar y sus recursos*. Madrid, Cincel.)

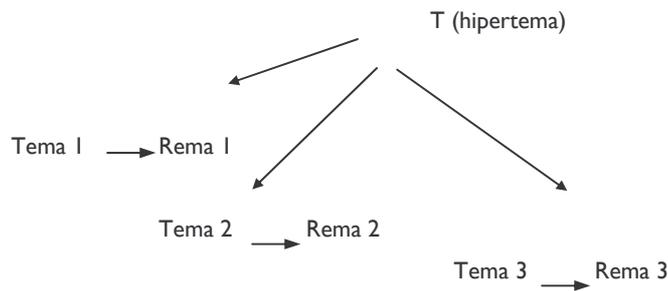
En este texto, las palabras subrayadas (pronombres demostrativos, pronombre de tercera persona, repetición léxica) tematizan parte del rema del enunciado anterior. Este tipo de progresión temática se puede representar de este modo:



Progresión de temas derivados: los temas proceden de un *hipertema* que se encuentra, bien al principio del pasaje, bien en un pasaje precedente:

Los laboratorios Goupil Ibérica han creado una nueva línea de cepillos dentales Fluocaril, bautizada Europa 92. Los filamentos, con los colores de las banderas, son de fibras de poliamida con las puntas redondeadas para no rayar el esmalte. El cabezal, de pequeñas dimensiones, y el corte oblicuo de los filamentos permiten eliminar la placa bacteriana en su totalidad. En el mango del cepillo están marcados los meses del año, para recordar la fecha de renovación, que corresponde a tres meses de vida. (El País Semanal)

En este texto, el hipertema es "cepillo dental". Los sintagmas subrayados son tematizaciones de partes de este hipertema. Estos sintagmas sostienen relaciones de contigüidad semántica entre sí (co-hipónimos) y con el hipertema. Este tipo de progresión temática se puede representar así:



Como se ha observado, el encadenamiento del tema con puntos precedentes del texto se produce según diferentes tipos de progresión (que se combinan y entremezclan en un mismo texto). Cada uno de estos tipos privilegia el uso de determinadas formas lingüísticas. Así, la elipsis (sustituto cero) es un procedimiento apropiado para el mantenimiento del tema oración a oración; los hiperónimos, las pronominalizaciones o el desplazamiento del complemento verbal a la izquierda de la oración son procedimientos característicos de la progresión lineal; la contigüidad semántica entre co-hipónimos y entre éstos y el hipertema es un recurso propio de la progresión de temas derivados. Por lo tanto, estos diferentes esquemas de progresión temática habrán de ser tenidos en cuenta en las actividades gramaticales centradas en los procedimientos anafóricos de cohesión.

Como en el caso de las marcas enunciativas, también en el caso de los procedimientos de cohesión hay que llamar la atención sobre el hecho de que las actividades gramaticales no pueden limitarse al reconocimiento de las formas lingüísticas, sino que la reflexión gramatical se tendrá que ocupar de las funciones de estas formas en la cohesión del texto. Por ello, también aquí, la reflexión gramatical será una parte de las actividades de comprensión y de composición de diversas clases de textos, pues los diversos patrones textuales (narración, descripción, exposición, argumentación...) privilegian, según se ha mostrado someramente a lo largo de este epígrafe, unos procedimientos u otros.

2.2.3 El tiempo y el aspecto verbales

En nuestra tradición escolar tiene un peso muy importante el aprendizaje de la conjugación verbal y la descripción estructural de las formas verbales. En este campo el éxito no es muy grande, a juzgar por la queja continua del profesorado acerca de que los alumnos "no se saben los verbos". Este juicio no es muy preciso: los alumnos, en general, "se saben" los verbos, puesto que los usan; lo que no saben es identificar las formas verbales y usar el término gramatical correspondiente. ¿Debemos continuar exigiendo a los niños y a los jóvenes que reciten la conjugación verbal, al margen del uso, o se tratará más bien de ampliar su competencia lingüística y comunicativa mediante la reflexión de los valores temporales, aspectuales y modales de los verbos dentro del contexto de la actividad verbal? El reconocimiento de las formas verbales y el uso de los términos gramaticales que sirven para identificarlas ha de formar parte de la cultura general de los escolares. Además, es un apoyo importante para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Pero este objetivo no se puede separar de la reflexión acerca de los papeles que las formas verbales desempeñan en la actividad discursiva y en la cohesión de los textos.

Como señalan Beaugrande y Dressler (1981), el tiempo y el aspecto verbales son mecanismos para organizar temporalmente entre sí las situaciones o los acontecimientos que integran el mundo textual, es decir, son un procedimiento fundamental para la cohesión textual. Este papel cohesivo de los verbos fue percibido hace mucho tiempo por gramáticos como Andrés Bello, quien al describir el sistema verbal del castellano y al explicar el significado de las formas verbales propuso una terminología que pone de relieve las relaciones que contraen éstas en el discurso: (presente/antepresente; pretérito/co-pretérito; pretérito/pospretérito; futuro/antefuturo etc.). Esta terminología ha sido adoptada por Manuel Seco (1994: 267), y Alarcos (1994: 162) la considera "adecuada y conveniente". Este enfoque es el que permite abordar adecuadamente la categoría del *aspecto verbal*, que se refiere a diferentes perspectivas desde las que se presentan los hechos o situaciones: a) como concluidos o no concluidos (*perfecto/imperfecto*); b) en su desarrollo a lo largo del periodo señalado o prescindiendo de atender a su desarrollo (*durativo/puntual*) (Alcina y Blecua, 1975: 759-759).

Limitándonos a la narración, se muestran en el Cuadro 2 algunas relaciones entre formas verbales que habrían de ser objeto de reflexión en la clase de lengua.

Cuadro 2: Relaciones entre formas verbales

<p>Los tiempos del relato</p> <p>a) Sucesión de hechos: uso del pretérito</p> <p><i>De esta manera <u>anduvimos</u> hasta que dio las once. Entonces <u>se entró</u> en la iglesia mayor, y yo tras él, y muy devotamente le <u>vi</u> oír misa y los otros oficios divinos, hasta que todo <u>fue acabado</u> y la gente ida. Entonces <u>salimos</u> de la iglesia. A buen paso tendido <u>comenzamos a ir</u> por una calle abajo</i></p> <p>b) Hechos habituales: uso del co-pretérito</p> <p><i>Y mientras <u>estaba</u> malo, siempre me <u>daban</u> alguna limosna</i></p> <p>c) Hechos que se producen al mismo tiempo: una se presenta como momentánea (aspecto puntual) y otra en desarrollo (aspecto durativo): uso del pretérito y del co-pretérito.</p> <p><i>...<u>topóme</u> Dios con un escudero que <u>iba</u> por la calle.</i></p> <p>d) Narración (aspecto puntual) y descripción de lo que percibe un personaje (aspecto durativo): uso del pretérito y del co-pretérito.</p> <p><i>...<u>entramos</u> en casa, la cual <u>tenía</u> la entrada oscura y lóbrega</i></p> <p>e) Narración de dos hechos, el segundo de los cuales es cronológicamente anterior al primero: uso del co-pretérito (o del pretérito) y del co-ante-pretérito</p> <p><i>Yo <u>iba</u> el más alegre del mundo en ver que no nos <u>habíamos ocupado</u> en buscar de comer.</i></p> <p>f) Narración de dos hechos, el segundo de los cuales es futuro respecto del hecho anterior: uso del pretérito y del pospretérito.</p> <p><i>Bien <u>consideré</u> que [cuando llegásemos a la casa] ya la comida <u>estaría</u> a punto y tal como yo la deseaba y aun la había menester.</i></p>
--

2.3 La oración y la palabra

A lo largo de este segundo apartado se han ido mostrando numerosos hechos gramaticales que tradicionalmente se han estudiado desde una perspectiva morfosintáctica y que pueden ser abordados en relación con el uso de la lengua: el modo verbal, las formas de deixis personal, las formas lingüísticas que funcionan como conectores y como procedimientos anafóricos, el orden de las palabras en la oración, el tiempo y el aspecto verbal... De ello se concluye que situar la reflexión gramatical en el marco del desarrollo de las habilidades lingüístico-comunicativas no significa introducir nuevos contenidos gramaticales, otros modelos de descripción de la lengua ni un metalenguaje diferente. Se trataría, como se ha venido examinando, de presentar las formas lingüísticas de acuerdo con su función en el discurso.

¿Esta perspectiva funcional y comunicativa es posible también en sintaxis? Es posible si lo que se pretende no es simplemente identificar y describir las formas lingüísticas, sino reflexionar acerca de su papel en el discurso y sobre cuáles son las mejores opciones en situaciones concretas de uso. Y para ello hay que abordar los hechos sintácticos desde una perspectiva semántica y pragmática.

En el último cuarto del siglo XX, uno de los cambios de tendencia fundamentales de la lingüística es la reintroducción del significado como elemento fundamental en el análisis de los fenómenos gramaticales. Los estudios lingüísticos, a partir de la semántica generativa y de las gramáticas funcionales han tendido a interrelacionar la semántica y la sintaxis. De acuerdo con esta orientación, la estructura básica de la oración no es una relación sintáctica *sujeto + predicado* (o SN + SV), caracterizada por unas marcas formales, sino una relación semántica entre el verbo y los argumentos. El verbo tiene la propiedad de requerir un número determinado de sintagmas nominales o preposicionales como argumentos. Así, “palidecer” requiere un solo argumento (“Al-

guien palidece”), el verbo “redactar” requiere dos (“Alguien redacta un escrito”) y “prometer”, tres (“Alguien promete algo a alguien”).⁵

Además, los verbos, según sea su naturaleza semántica (es decir, según el tipo de evento que denoten: acción, proceso o estado) asignan a sus argumentos papeles semánticos determinados. Así, por ejemplo, el verbo de acción “detener” exige un agente y un paciente: “El juez _{Ag} condenó al ladrón _{Pac}; El ladrón _{Pac} fue condenado por el juez _{Ag}”; en cambio verbos que denotan proceso, como “entristecerse” o “entristecer” exigen los papeles de experimentador y fuerza (“Juan _{Exp} se entristecía por la poca salud de su hija _{Fu}”; “A Juan _{Exp} le entristecía la poca salud de su hija _{Fu}”). Es importante observar que en estos ejemplos un mismo esquema semántico puede dar lugar a diferentes formas de organización sintáctica, en las que los argumentos y los papeles semánticos a ellos asociados desempeñan funciones sintácticas diferentes. En conclusión, la sintaxis de base semántica considera al verbo el elemento central de la oración, el encargado de “distribuir” unos papeles. Sobre el esquema semántico resultante, las reglas de la sintaxis actúan dando forma de funciones sintácticas a los argumentos. Este cambio de perspectiva en las relaciones entre la sintaxis y la semántica no se puede dejar de lado a la hora de reformular los contenidos gramaticales

La idea de que el verbo es el elemento nuclear de la oración y de que su significado requiere un entorno formado por uno, dos o tres sintagmas nominales o preposicionales debería presidir y fundamentar toda el trabajo con la sintaxis. Dicho de otro modo, las actividades de poner junto a cada verbo las palabras o grupos de palabras requeridos (argumentos), el reconocimiento de que hay grupos de palabras que el verbo requiere para funcionar y que otros son opcionales y periféricos, la distinción de diferentes significados de los verbos según cuál sea su entorno (“tratar alguien a alguien con desprecio”, “tratar un libro o una película de algo”, “tratar el médico a un enfermo”....) son previas a nuestro juicio, a las actividades encaminadas a identificar y analizar los componentes de la estructura de la oración y a ponerles nombre (Zayas, 2000).

El verbo junto con su entorno conforma la estructura semántica de la oración. La reflexión gramatical deberá tener en cuenta esta estructura semántica y la posibilidad de que una misma estructura se pueda representar lingüísticamente asignando funciones sintácticas diferentes a los argumentos según la perspectiva del hablante. Trabajar en el aula con esta interrelación entre sintaxis y semántica convierte la reflexión gramatical en un medio de adquirir estrategias para la comunicación verbal. Un ejemplo nos mostrará las posibilidades de trabajo que abren estos conceptos y las precauciones que se han de tomar para su transposición didáctica. Imaginemos que queremos enseñar a nuestros alumnos a redactar titulares de noticias. Les pediremos que observen previamente sus formas gramaticales típicas. Podemos, con esta finalidad, darles instrucciones para clasificar titulares de acuerdo con los cuatro esquemas siguientes: “Alguien hace algo”, “Algo es causa de algo”, “Alguien sufre o experimenta algo (por alguna causa, por la acción de alguien)”, “Algo ocurre (por alguna causa, por la acción de alguien)”. En el Cuadro 3 se muestran las posibilidades de este criterio de clasificación.

Cuadro 3: Esquemas semánticos para clasificar titulares

1. Alguien hace algo.	Zapatero expresa el deseo de que las tropas regresen cuanto antes.
2. Algo es causa de algo.	La victoria electoral de los radicales complica el proceso de paz en Irlanda del Norte.
3. Alguien sufre o experimenta algo (por alguna razón; por la acción de alguien).	Saviola, asaltado en medio de la autopista. Max Aub recibe un homenaje en el centenario de su nacimiento. Más de cien niños se quedan fuera de la piscina municipal de Castellón.

⁵ Para una explicación más detallada sobre la valencia verbal, las clases de verbo por el tipo de evento que denotan y los papeles semánticos, ver MORENO CABRERA, J. C. (1991). Ver también ORDÓÑEZ GUTIÉRREZ, S., IGLESIAS BANGO, M. y LANERO RODRÍGUEZ, C. (2002); ESCANDELL, M. V. (2004).

4. Algo ocurre (por alguna razón; por la acción de alguien).	Descubiertas unas pinturas rupestres en Alicante. Las capturas de marisco y pescado caen un 15% en Galicia por el “Prestige”.
--	--

El primer esquema, al que corresponde la mayor parte de los titulares, tiene verbo de acción y un agente con la función de sujeto. El segundo corresponde a titulares con verbos de acción efectuada (causar, originar, producir...) o afectadora (destruir, debilitar, complicar...) y un sujeto no animado con función semántica de fuerza (es decir, causa). El tercero se refiere generalmente a titulares con el verbo en pasiva (con el auxiliar elidido generalmente) o con verbos de significado no activo; el sujeto corresponde al papel semántico paciente de una acción o experimentador de un proceso. Finalmente, el cuarto esquema corresponde a titulares con sujeto inanimado y verbos en pasiva o verbos con significado de movimiento no controlado por la entidad denotada por el sujeto. (“Suben los precios”). Cuando en estos dos últimos casos se menciona la causa, sus esquemas se pueden considerar como el reverso de los del tipo 2.

Los cuatro esquemas que hemos introducido en el ejemplo anterior son muy útiles como pauta para la composición de titulares (Zayas, 1993 y 2004); tras la observación e identificación de los tipos de titulares, estos esquemas semántico-sintácticos servirán de pauta para la redacción de esta parte de la noticia.

Además de un replanteamiento de la sintaxis de la oración es necesario redefinir los contenidos morfológicos, léxico-semánticos, fonéticos y fonológicos. Esta es una tarea en gran parte pendiente, y que no puede ser abordada en el marco de este trabajo. Nos limitaremos a señalar dos criterios que deberían ser utilizados para la selección de los contenidos en estos ámbitos:

- a. Su relación con la normativa.

Según este criterio serán relevantes, por ejemplo, aspectos morfológicos que están en relación con la con la ortografía de las letras (así, en las terminaciones verbales) y de las palabras (por ejemplo, en *si no* y *sino*; porque, por qué, por que y porqué; etc.).

Las reglas de la acentuación requieren conocimientos de fonética (conceptos como sílaba, sílaba tónica y sílaba átona, diptongo, etc.), y algunos signos de puntuación están relacionados con la entonación (signos de interrogación y de admiración, puntos suspensivos, paréntesis...)

- b. La productividad de los mecanismos gramaticales.

Este criterio afecta, por ejemplo, al uso de afijos y mecanismos de composición de palabras; también a la adaptación de los préstamos a la morfología del castellano.

3. Los tipos de actividades

En el modelo tradicional de enseñanza de la lengua, el aprendizaje de la gramática se basa en la explicación del profesor y en la realización de actividades escolares de identificación y análisis de las formas lingüísticas descritas por aquél. La evaluación de estos conocimientos se hace también mediante este tipo de ejercicios de identificación y análisis. Al examinar las actividades gramaticales que proponen los libros de texto constatamos que, en su mayoría, son del tipo indicado arriba: reconocimiento y análisis de formas lingüísticas. Reconocer y analizar son operaciones necesarias para el desarrollo de la capacidad metalingüística de los alumnos, es decir, para la adquisición de los recursos conceptuales y verbales que les permitan hablar de la lengua. Pero no son las únicas operaciones requeridas y, además, pierden su virtualidad formativa cuando la comparación, la clasificación, el análisis, etc. dejan de ser un instrumento para aprender cosas sobre la lengua y se convierten en mero ejercicio escolar para superar un examen. Cuando esto ocurre –y en nuestro contexto escolar es lo habitual–, la preocupación didáctica es qué modelo de análisis gramatical utilizar y cómo trasladarlo al aula.

Si el aprendizaje de la gramática ha de estar orientado al desarrollo de las capacidades de uso de la lengua, las actividades gramaticales han de consistir en la construcción por parte de los alumnos de los conceptos lingüísticos que les ayuden a actuar conscientemente en los procesos de lectura y escritura; y, junto a

ello, en la adquisición del metalenguaje necesario para sistematizar estos conceptos y para interactuar verbalmente con sus compañeros y con el profesor en las acciones de enseñanza-aprendizaje. Todo ello requiere llevar al aula actividades para la reflexión gramatical que vayan más allá de los ejercicios escolares de identificación y análisis de formas lingüísticas, de modo que, además de reconocer y analizar, los alumnos contrasten y clasifiquen, manipulen, reelaboren y compongan textos, interpreten y produzcan textos metalingüísticos, identifiquen y diagnostiquen errores gramaticales, etc.

Se ha afirmado en el párrafo anterior que la construcción de conceptos gramaticales implica también aprender a usar un metalenguaje gramatical. Este aprendizaje es progresivo: la actividad metalingüística puede hacerse usando el lenguaje cotidiano, al que los alumnos van incorporando paulatinamente el metalenguaje gramatical a medida que va siendo necesario.

En conclusión, se pueden usar dos criterios para la planificación de las actividades gramaticales:

a. Los **procedimientos** implicados en la actividad metalingüística:

- procedimientos de observación, reconocimiento e identificación, contraste, clasificación, generalización a partir de observaciones, búsqueda de información en textos metalingüísticos, etc.
- procedimientos de manipulación (sustituir, recomponer, reformular...) o producción de enunciados aplicando reglas gramaticales implícitas o explícitas.

b. El grado en el que se usa el **metalenguaje gramatical**.

Este uso puede ser más o menos especializado, tanto si el uso es activo (como cuando se explica en qué consiste determinada incorrección en un texto y qué se podría hacer para resolverla) o pasivo (como cuando se escribe un enunciado siguiendo determinadas pautas

Este doble criterio se ha utilizado para elaborar una tipología de actividades confeccionado un cuadro con diferentes tipos de actividades (Cuadro 4), que se ilustrará con diversos ejemplos a lo largo de este apartado.

TIPOS DE ACTIVIDADES

ACTIVIDAD METALINGÜÍSTICA \ OPERACIONES	+	EXAMINAR, IDENTIFICAR, ANALIZAR, CONTRASTAR, INTERPRETAR...	—
	—	MANIPULAR, COMPONER, REPARAR...	+
— U S O D E M E T A L E N G U A J E +	1.	Examinar, identificar, comparar, clasificar... formas lingüísticas de acuerdo con algún criterio que pueda ser expresado con el lenguaje ordinario	5.
	2.	Examinar, identificar, comparar, clasificar... formas lingüísticas según pautas gramaticales establecidas.	6.
	3.	Examinar, identificar, comparar, clasificar... formas lingüísticas y explicar las diferencias gramaticales observadas.	7.
			5.
			6.
			7.

3.1 Examinar, identificar, comparar, clasificar... formas lingüísticas de acuerdo con algún criterio que pueda ser expresado con el lenguaje ordinario

Actividad 1

Clasificar los siguientes titulares en estos cuatro grupos según la clase de información:

- a) Alguien hace algo
- b) Alguien sufre, experimenta... algo
- c) Algo es causa de algo
- d) Algo ocurre

- (1) Zapatero expresa el deseo de que las tropas regresen cuanto antes.
- (2) La victoria electoral de los radicales complica el proceso de paz en Irlanda del Norte.
- (3) Saviola, asaltado en medio de la autopista.
- (4) Max Aub recibe un homenaje en el centenario de su nacimiento.
- (5) Más de cien niños se quedan fuera de la piscina municipal de Castellón.
- (6) Descubiertas unas pinturas rupestres en Alicante.
- (7) Las capturas de marisco y pescado caen un 15% en Galicia.

Actividad 2

Buscar en estos textos parecidos en el modo de estar escritos y clasificarlos con este criterio:

1. <i>A mi puerta nace una fonte: ¿por do saliré que no me moje?</i>	4. <i>A sombra de mis cabellos se adurmió : ¿si le recordaré yo ?</i>
2. <i>Ya florecen los árboles, Juan, ¡mala seré de guardar!</i>	5. <i>Soy casada y vivo en pena : ¡ojalá fuera soltera!</i>
3. <i>Muy graciosa es la doncella, ¡cómo es bella y hermosa!</i>	6. <i>Ojos garzos ha la niña. ¿Quién se los enamoraría?</i>

3.2 Examinar, identificar, comparar, clasificar... formas lingüísticas según pautas gramaticales establecidas.

Actividad 3

Clasifica estos villancicos en dos grupos según su forma gramatical:

- formados por una sola oración
- formados por dos oraciones

1. <i>Mis ojuelos, madre, valen una ciudade.</i>	4. <i>Con el aire de la sierra tornaréme morena.</i>
2. <i>Lloraba la casada por su marido y ahora la pesa de que es venido</i>	5. <i>No quiero ser monja, no, que niña namoradica so.</i>
3. <i>Seguir el amor me place aunque mi madre rabie.</i>	6. <i>En la fuente del rosel lavan la niña y el doncel.</i>

Actividad 4

Clasificar los siguientes titulares de acuerdo con el significado de su sujeto:

- (1) El naufragio de un barco de turistas en Brasil deja 11 muertos
- (2) Hallado el gen responsable del envejecimiento prematuro
- (3) Crecen las protestas contra las tropas de EEUU
- (4) Desciende a 951 el número de muertes violentas al año.
- (5) Una protesta de agricultores retrasa el primer viaje del AVE Madrid-Lleida.
- (6) Microsoft lanza al mercado la nueva generación de PC de bolsillo.
- (7) Los afectados por la rotura del depósito de Melilla aún no han recibido las ayudas.
- (8) Saúl Hernández y sus jaguares pondrán música a la última película de Tom Cruise.
- (9) Los ladrones de coches serán juzgados en un plazo de 22 días
- (10) Cuatro soldados de EE UU, heridos en una emboscada en Bagdad
- (11) La neumonía se cobra otras 12 vidas en Hong Kong
- (12) El Papa convoca una jornada de ayuno por la paz.

sujeto	→	+ animado	– animado
+ activo	↓		
– activo			

Actividad 5

Identificar el sujeto de las oraciones de los siguientes textos cuando éste se refiera a seres que ya han aparecido en enunciados anteriores. Indica en qué casos:

- el sujeto es un pronombre de tercera persona;
- el sujeto está elíptico.

En un Porsche blanco, el muchacho recogió a una chica en auto-stop a la salida de la ciudad en dirección al Sur. Ella no llevaba equipaje y era muy pálida, dotada de una belleza desesperada. Él ni siquiera le preguntó el nombre. La invitó a que se sentara a su lado y sólo quiso dejarla admirada con la velocidad. Durante la primera parte del viaje ninguno de los dos habló. El Porsche rugía de forma diabólica, la chica sonreía y el joven mantenía la mandíbula totalmente crispada. Mientras el Porsche volaba por la pista, aquella mujer casi transparente, rompiendo de repente el silencio, comenzó a contar esta historia al conductor. (Manuel Vicent, *La huída*)

3.3 Examinar, identificar, comparar, clasificar... formas lingüísticas y explicar las diferencias gramaticales observadas

Actividad 6

Explicar las diferencias gramaticales entre el titular arquetípico –con sujeto + *animado* y + *activo*- y los otros tipos de titular.

sujeto	→	+ animado	– animado
+ activo	↓	Exiliados iraquíes reunidos en Madrid piden un Gobierno pluralista que respete el islam	La neumonía se cobra otras 12 vidas en Hong Kong
– activo		Los ladrones de coches serán juzgados en un plazo de 22 días	Crece las protestas contra las tropas de EEUU

Actividad 7

Tras comparar y clasificar los villancicos de la Actividad 3, redactar un texto explicativo sobre las características gramaticales de los textos examinados. Seguir para ello la siguiente pauta:

Estos poemas se pueden clasificar por la *modalidad* de las oraciones en estos dos grupos:

-, por ejemplo:
-, por ejemplo:

Actividad 8

Analizar los enunciados del cuadro y redactar las conclusiones:

	¿Qué acción se realiza?	¿Cuál es la modalidad de la oración?
Ayúdame		
¿Me puedes ayudar?		
Necesito que me ayudes.		

Conclusiones:

La acción verbal que se realiza en estos enunciados es la misma:, pero la modalidad oracional es diferente. “Ayúdame” es una oración..... Por su parte, “¿Me puedes ayudar?”..... Finalmente,.....
 En conclusión, una misma acción verbal.....

3.4 Lectura comprensiva de un texto metalingüístico

Actividad 9

Completar la siguiente entrada de “entrenar” con los ejemplos que convengan. Estos ejemplos se deducirán de la explicación que se da a continuación:

entrenar.

tr. Preparar, adiestrar personas o animales, especialmente para la práctica de un deporte: “.....” Apl. a pers., u. t. c.
 prnl.: “.....”

Entrenar es un verbo siempre *transitivo* o *pronominal*, nunca *intransitivo*. Es decir, no se puede escribir sin complemento directo. Si leemos: “La selección entrenó en Mestalla”, la pregunta que salta a cualquier lector avisado es ésta: ¿a quién? Lo correcto es “la selección se entrenó en Mestalla”. Los deportistas no “entrenan”, “se entrenan”; quien entrena es el entrenador.

Actividad 10

Leer el texto y añadir más ejemplos tomados de la lista que se proporciona a continuación:

Muchos villancicos están formados por una sola oración. El primer verso es el elemento en el que se concentra por un momento la atención afectiva. Este elemento puede ser el sujeto o un complemento:

- (1) *Mis ojuelos, madre, / valen una ciudade.*
- (2) *En la fuente del rosel / lavan la niña y el doncel.*

El villancico formado por una sola oración puede presentar también esta forma: vocativo e interrogación, exhortación o declaración:

- (3) *Ojos morenos / ¿cuándo nos veremos?*

El villancico puede estar formado por varias oraciones. La relación entre ellas puede ser la coordinación o la subordinación:

- (4) *Lloraba la casada por su marido / y ahora la pesa de que es venido.*
- (5) *No quiero ser monja, no, / que niña namoradica so.*

La dos oraciones pueden aparecer también sin nexos, es decir, pueden ser oraciones yuxtapuestas:

- (6) *Enviárame mi madre / por agua a la fuente frida, / vengo del amor herida.*

Ejemplos para añadir:

- a) Dicen que me case yo; / no quiero marido, no
- b) Caballero, queráisme dejar, / que me dirán mal.
- c) A los baños del amor / sola me iré, / y en ellos me bañaré.
- d) Cobarde caballero, / ¿de quién tenéis miedo?
- e) La mañana de san Juan / las flores florecerán
- f) Estas noches tan largas, / para mí / no solían ser así.

3.5 Redactar o manipular enunciados siguiendo unas instrucciones que puedan ser dadas con el lenguaje ordinario

Actividad 11

Ampliar este enunciado:

Al Green ha reaparecido con un nuevo disco.

añadiéndole las siguientes informaciones :

- (1) Al Green es un ilustre cantante del soul.
- (2) Al Green se había retirado para convertirse en predicador.
- (3) El nuevo disco se llama I can't stop.
- (4) El nuevo disco se ha editado en Blue Not.
- (5) Blue Not es un famoso sello de jazz.

El enunciado final ha de constar de una sola oración.

Actividad 12

Completar el poema con los enunciados que hay en el cuadro de la derecha de modo que (1) y (2) sean lo más parecido a la estrofa inicial:

En la torre
amarilla,
dobla una campana.

.....(1).....

.....

.....

.....(2).....

.....

.....

El viento con el polvo,
hace proras de plata.

(1) Las ventanas se abren sobre el viento amarillo.

(2) La campana cesa en la torre amarilla.

Actividad 13

Redactar el segundo párrafo poniendo los verbos en la forma que mejor convenga al sentido del texto:

Era la comida de los niños. Soñaba la lámpara su rosada lumbre tibia sobre el mantel de nieve, y los geranios rojos y las pintadas manzanas coloreaban [...] aquel sencillo idilio de caras inocentes. Las niñas comían como mujeres, los niños discutían como algunos hombres. Al fondo, dando el pecho blanco al pequeñuelo, la madre, joven, rubia y bella, los (mirar) sonriendo. Por la ventana del jardín, la clara noche de estrellas temblaba, dura y fría. De pronto, Blanca (*huir*), como un débil rayo, a los brazos de la madre. (*Haber*) un súbito silencio, y luego [...] todos (*correr*) tras de ella [...] mirando espantados a la ventana. ¡El tonto de Platero! Puesta en el cristal su cabezota blanca [...] contemplaba quieto y triste, el dulce comedor encendido! (Juan Ramón Jiménez, *Platero y yo*.)

Actividad 14

Completar el texto con los grupos de palabras que faltan:

Pacifistas vestidos de payasos «entran» en el cuartel de la OTAN

José Parrilla, Valencia

Una veintena de jóvenes llegados de distintos puntos de España [...] entraron ayer en el Cuartel General de Alta Disponibilidad de Bétera para hacer un llamamiento de desobediencia a las guerras y a los ejércitos.

.....(1)..... iban vestidos de payasos, con pelucas rubias y narices rojas, y cortaron un trozo de valla para acceder a una zona interior que pretendían convertir en una pista de circo, donde permanecieron durante una hora, patinando, haciendo juegos malabares y volando cometas.

.....(2)..... terminó con la intervención de la Guardia Civil y el desalojo pacífico de los manifestantes.

.....(3)..... portaban camisetas con el lema «desobedece a las guerras». De esta manera querían «presentar una serie de acciones encaminadas a resistir activamente a los engranajes de la máquina militar [...] (Levante, 14-12-03. Texto adaptado)

a) Tanto los antimilitaristas que entraron dentro como los que se quedaron fuera del recinto

b) Los jóvenes

c) ¿...?

3.6 Componer o transformar enunciados a partir de esquemas gramaticales dados

Actividad 15

Reconstruir un poema formado por dos estrofas paralelísticas usando

- las reglas gramaticales que se indican
- el léxico del poema.

PRIMERA ESTROFA	SEGUNDA ESTROFA
[Sujeto]	[Sujeto]
[Verbo + CD] una vez y otra vez	[Verbo + CD] una vez y otra vez

LÉXICO	
la cara del espacio sus párpados azules las estrellas la mano de la brisa	acariciar entornar

(Federico García Lorca: "Total", de *Suites*)

Actividad 16

Transformar titulares de modo que las palabras que hacen de sujeto en A cumplan otra función en B:

A. TITULAR DE PARTIDA	B. TITULAR TRANSFORMADO
1. Trabas burocráticas dejan sin beca de comedor a niños inmigrantes.	
2. Soldados de EE.UU. ametrallan por error a dos niñas iraquíes.	
3. Tres millones de personas morirán este año a causa del sida en el mundo.	
4. Un ataque con lanzagranadas hace que se estrelle un helicóptero de EE.UU en Tikrit.	
5. Sainz termina séptimo por problemas eléctricos.	

3.7 Manipular enunciados y explicar las conclusiones extraídas

Actividad 17

Completar el texto con las palabras que faltan; buscar la palabra o palabras a las que hace referencia la palabra que se añade. Explicar el papel que tienen en los textos los *demonstrativos*.

El agua de la superficie de la tierra y de los mares se evapora al calentarse por la acción del sol e ingresa en la atmósfera en forma de vapor.

Al enfriarse, se condensa y cae por efecto de la gravedad en forma de precipitaciones de lluvia y nieve.

Parte , las que caen en la tierra, se filtran en el suelo y el resto se convierte en ríos y arroyos.

se alimentan de forma continua, no sólo por las precipitaciones, sino también por aguas subterráneas.

Parte del agua subterránea sube a la superficie en forma de manantiales o va a parar a los ríos.

Las aguas que aportan, así como las procedentes de las precipitaciones, reabastecen a los mares y a los lagos. De este modo, las pérdidas por evaporación se compensan de forma constante.

3.8 Componer textos metalingüísticos

Actividad 18

Da razones para justificar que en las siguientes oraciones el sujeto son los grupos de palabra subrayados:

- (1) Le gusta el color verde.
- (2) A mis amigos no les importa tu opinión.
- (3) A tus padres les molesta tu conducta.
- (4) Me divierte ir a tu fiesta.
- (5) Me encantaría acompañarte a la fiesta.

Actividad 19

Comparar estas dos redacciones de una misma información explicando la diferente función sintáctica del *agente* y de la *causa*:

Sainz termina séptimo por problemas eléctricos

Problemas eléctricos en el coche de Sainz le hacen llegar en séptimo lugar

4. Las actividades gramaticales en la secuencia didáctica

Como se indicaba en el primer apartado de este capítulo, para integrar los contenidos gramaticales en el marco más general del desarrollo de la competencia comunicativa son necesarias propuestas de enseñanza-aprendizaje en las que la reflexión gramatical sea un componente de los procesos de comprensión y composición de textos. La publicación del libro colectivo *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, en el que Camps (2003) reúne diversos trabajos sobre proyectos de escritura publicados a lo largo de la última década, permite observar el camino recorrido en estos años en el asunto que ahora nos ocupa: el lugar de la gramática en el aprendizaje de los usos verbales. En efecto, todas las secuencias didácticas seleccionadas en esta publicación coinciden en que la ejecución del proyecto (composición de un género de texto usado en alguno de los ámbitos sociales) requiere conocimientos textuales y discursivos específicos; entre ellos, conocimientos sobre las características gramaticales de este género de texto en cuestión. Algunos de estos conocimientos se construyen dentro de la secuencia didáctica misma, y su aprendizaje tiene sentido en relación con la tarea global en la que se insertan. De este modo, la selección de los contenidos gramaticales considerados pertinentes para el desarrollo de la secuencia didáctica viene determinada por las características lingüísticas de la clase de texto que los alumnos van a aprender a componer. Además, las actividades de observación, análisis y manipulación de las formas gramaticales adquieren un carácter funcional: no interesa –o no interesa sólo– describir cómo son, sino saber para qué sirven y cómo conviene usarlas.

Pero este modelo didáctico se puede extender a proyectos que no tengan como objetivo la composición de un texto escrito, como una exposición oral. El proyecto que se va a describir en este apartado consiste en un “Taller de recitación”. La propuesta parte de una experiencia realizada con alumnos de tercero de ESO. En él se intenta integrar diversos aspectos de la educación lingüística y literaria, entre los que se destacan aquí el aprendizaje de procedimientos implicados en la comprensión y en la recitación de poemas junto con la actividad de reflexión acerca de determinadas características lingüísticas de estos textos.

4.1 Un “taller de recitación”: objetivos comunicativos y objetivos de aprendizaje

En la secuencia didáctica “Taller de recitación” interactúan dos tipos de actividades:

- *Actividad comunicativa*: recital poético realizado por alumnos del segundo ciclo de ESO dirigido a alumnos del primer ciclo.
- *Actividad de enseñanza y aprendizaje* de habilidades y conocimientos (lingüísticos, textuales, discursivos...) implicados en la preparación y realización del recital.

La interacción entre estos dos tipos de actividad busca que los aprendizajes tengan sentido en relación con la actividad comunicativa que se está aprendiendo a realizar y, de este modo, sean unos aprendizajes significativos.

La *actividad comunicativa*, uno de los ejes de esta secuencia didáctica, tiene un destinatario: un auditorio, un “público”; y un propósito: conseguir que este auditorio disfrute oyendo la recitación y, de este modo, los alumnos asistentes se motiven para leer poesía de un modo individual y autónomo. La existencia de un “público” real y de unos objetivos comunicativos explícitos hace que las actividades del taller de recitación adquieran sentido más allá de su carácter de tarea escolar. Por otra parte, para que el recital funcione como acto de comunicación real, hay que concebirlo del modo más próximo posible a un espectáculo: lectura en un escenario, utilización de música, elección de un vestuario y un maquillaje apropiado para los “actores”, sencilla escenografía, iluminación, confección y distribución de un programa de mano... La recitación puede ir seguida de un coloquio del público asistente con los actores, de modo que el público escolar asistente pueda comentar y valorar junto con los actores la preparación y la realización del recital.

En cuanto al segundo eje de la secuencia didáctica, las *actividades de enseñanza y aprendizaje*, este apartado incluye, por una parte, actividades para la comprensión suficiente de los poemas que se recitan; por otra, a actividades encaminadas al control de la entonación, del ritmo, del volumen de la voz, de la velocidad de la lectura y de la articulación clara de los sonidos. Estas actividades implican una actividad metalingüística muy intensa, como se mostrará más abajo.

En el *Guión de trabajo* que se adjunta (Cuadro 6) se muestran las actividades que integran el taller:

- Las actividades 1-3 están encaminadas a la comprensión de los textos que se recitan; pero también tienen como objetivo observar características del poema que va a condicionar la entonación y el ritmo, como en el caso de los poemas dialogados o en el de las figuras retóricas de enumeración y de repetición (anáfora y paralelismo).
- En las actividades 4-6 se trabajan aspectos relacionados directamente con la entonación y el ritmo.
- La actividad 7 tiene como finalidad la sistematización de los aprendizajes explícitos realizados, tanto lingüísticos-comunicativos como literarios (Ver la ficha para realizar esta actividad en Cuadro 7).
- La actividad 8 –la recitación de poemas en clase– es el eje de todo el taller, pero no es una fase más de éste, sino que se entrelaza con el resto de actividades anteriores. La recitación de poemas en clase se hará, bien para identificar problemas –entonación, articulación de sonidos, velocidad... – que se han de tratar de solucionar con actividades específicas, bien para aplicar las observaciones y análisis realizados en actividades previas.
Los poemas que se recitan en clase a lo largo del taller se toman de una antología confeccionada por el profesor, pero también pueden ser poemas seleccionados libremente por los alumnos y que éstos quieren recitar a sus compañeros. Estas actividades de recitación se complementarán con la audición de grabaciones de poemas, bien recitados por sus propios autores, bien por actores cualificados.
- La actividad 9 consiste en una actividad individual mediante la que el alumno aplica los aprendizajes de procedimientos realizados. Requiere grabaciones sucesivas hasta que los alumnos consideren que han logrado una grabación aceptable.

La realización de las actividades 1-3 y 4-6 requiere que el alumno disponga de información sobre las cuestiones que se van a trabajar. En el documento *Guión de trabajo* aparecen en cursiva y negrita los términos que remiten a los diversos documentos que proporcionan a los alumnos esta información.⁶ Por ejemplo, el término ***situación comunicativa*** remite al documento que se reproduce en el Cuadro 8. En él se proporcionan criterios para analizar uno de los aspectos cuyo reconocimiento proporciona un primer acercamiento al sentido del poema: la situación de comunicación que se ficcionaliza en el poema. Otras muestras de estos documentos, ***pausas y cesuras*** y ***encabalgamiento*** se reproducen en el Cuadro 9 y en el Cuadro 10 del ANEXO respectivamente.

⁶ En soporte CD o Web los términos que aparecen en negrita serían enlaces que remitirían al documento correspondiente.

4.2 La actividad metalingüística en el taller de recitación

A lo largo del *taller de recitación* la actividad metalingüística es muy intensa. Si recorremos de nuevo el *Guión de trabajo* (Cuadro 6), podremos inventariar fácilmente los conocimientos gramaticales que están implicados en las actividades del taller:

1. Formas lingüísticas de la deixis de persona: pronombres personales, posesivos, terminaciones de persona de los verbos y vocativo. (Punto 1 del *guión*.)
2. Esquemas sintácticos que se repiten en las figuras retóricas como la enumeración y el paralelismo. (Punto 3 del *guión*.)
3. Esquemas sintácticos involucrados en el fenómeno del paralelismo (Punto 4 del *guión*.)
4. La modalidad de la oración y el modo verbal. (Punto 5 del *guión*.)
5. La modalidad de la oración y la entonación. (Punto 5 del *guión*.)
6. La sílaba; vocales tónicas y átonas; diptongo y triptongo; hiato; clases de palabras según las sílabas (Punto 6 del *guión*.)
7. Signos de puntuación (Puntos 2, 3 y 5 del *guión*.)

En cuanto al tipo de actividades gramaticales requeridas en este taller, predominan las que consisten en operaciones de observación e identificación de formas lingüísticas: reconocimiento de formas de la deixis personal para identificar a los protagonistas de la situación de comunicación ficcionalizada en el poema; identificación de las diferentes modalidades de la oración; identificación de estructuras sintácticas paralelísticas; reconocimiento de los acentos prosódicos y los acentos rítmicos; etc. Sin embargo, si se quiere hacer más hincapié en el trabajo gramatical –siempre con el cuidado de no dejar demasiado de lado el camino principal–, se pueden introducir actividades caracterizadas por la manipulación y reelaboración de textos. Por ejemplo, para el trabajo con el paralelismo se pueden introducir actividades como la que se muestra más arriba en apartado 2 como actividad 12.⁷ Pero es posible proponer actividades de este segundo tipo que estén plenamente justificadas en relación con el taller, como la que se describe en el Cuadro II del ANEXO en relación con el ritmo del verso. En realidad en esta actividad se combinan, por una parte, operaciones de identificación (sílabas tónicas y átonas...), de clasificación (clases de palabras por el número de sílabas y por el lugar que ocupa la sílaba tónica) y de aplicación de normas ortográficas (sílabas tónicas que han de llevar tilde) con actividades de manipulación (composición de versos de acuerdo con determinados esquemas rítmicos).

En cuanto al grado del uso de un metalenguaje en las actividades gramaticales del taller, ya se ha observado que, por ejemplo, la actividad de componer versos combinando nombres propios ha requerido el uso de unos pocos términos en las instrucciones. En un nivel educativo como el de tercero de secundaria –que es el que se toma como referencia en este trabajo–, estos términos generalmente se comprenden, aunque dados los diversos niveles dentro de la clase, es necesario recapitular e insistir. Pero ello no exige una explicación previa, sino que se las explicaciones se pueden dar a medida que cada alumno va escribiendo su nombre en el lugar correspondiente de la tabla.

En general, las actividades de reflexión sobre la lengua exigidas por el taller de recitación requieren un uso muy moderado de la terminología gramatical; y ello dependerá tanto de los conocimientos previos de los alumnos como de los objetivos del profesor en cuanto a la consolidación o ampliación de determinados conocimientos gramaticales explícitos. Por ejemplo, a propósito del paralelismo, el uso del metalenguaje se puede graduar de este modo:

- Mero reconocimiento de estructuras sintácticas muy simples que se repiten, sin que medie para ello ninguna instrucción técnica por parte del profesor y sin que los alumnos hayan de explicar qué es lo que se repite. (Actividad de tipo 1 en cuadro 4.)
- identificación de paralelismos en los que se repite una determinada estructura sintáctica (el profesor usa una terminología gramatical). (Actividad de tipo 2 en cuadro 4.)
- el alumno identifica un paralelismo y explica, usando una terminología gramatical, qué estructura sintáctica se repite. (Actividad de tipo 3 en cuadro 4.)

Son especialmente relevantes la realización de actividades que tienen como objetivo la comprensión y la composición de textos metalingüísticos. En relación con la comprensión, los alumnos han de interpretar, a lo largo del taller, los documentos a los que remite el *Guión de trabajo*. Se trata de una actividad semejante a las descritas en el apartado 2 como actividades 9 y 10. En cuanto a la composición de textos metalingüísticos, servirán de modelo las actividades 6-8 y 17-19.

⁷ Véanse actividades semejantes en Rodríguez Gonzalo y Zayas (2004)

5. ANEXO “Taller de recitación”

Cuadro 6: Guión de trabajo del taller

TALLER DE RECITACIÓN - GUIÓN DE TRABAJO	
<p>La poesía, en sus orígenes, fue oral. Y se transmitía oralmente, sobre todo a través de la canción. El poema no está terminado hasta que alguien no lo recita y da vida a los efectos sonoros que el poema escrito contiene.</p> <p>Recitar consiste en leer el poema en voz alta ante un auditorio transmitiendo con la voz el sentido e intención de las palabras y los diferentes matices del sentimiento.</p> <p>En este taller de recitación vas a aprender a recitar poemas. Esta actividad tiene dos aspectos que están relacionadas:</p> <ul style="list-style-type: none">— Comprender el poema que se va a recitar.— Leer en voz alta el poema transmitiendo su sentido mediante la voz. <p>Las actividades del taller, que terminarán con la grabación de un poema, son las siguientes:</p>	
1.	<p>Primera aproximación al significado del poema.</p> <p>Antes de recitar un poema, hay que leerlo varias veces hasta conocerlo bien. Has de tener en cuenta que si no entiendes el poema, será difícil que puedas transmitir su sentido a quien te escucha.</p> <p>Una primera aproximación al significado del poema requiere observar qué situación comunicativa está representada:</p> <ul style="list-style-type: none">— quién habla— a quién se dirige— qué hace la persona que habla
2.	<p>Identificación de las “voces” del poema</p> <p>En relación con las observaciones del punto anterior, es necesario observar si en el poema se oyen diferentes voces. Se trata de determinar si el poema responde a alguna de estas características:</p> <ul style="list-style-type: none">• Poema narrativo con diálogo,• Poema dialogado• Poema a dos voces• Poema con acotaciones dramáticas
3.	<p>Análisis de procedimientos poéticos</p> <p>Para profundizar en el sentido del poema es necesario identificar y analizar las figuras literarias más relevantes:</p> <ul style="list-style-type: none">• Apóstrofe• Pregunta retórica• Imagen literaria (metáfora, comparación, símbolo)• Antítesis• Enumeración• Anáfora• Paralelismo
4.	<p>Observación de características métricas que influyen en la entonación y en el ritmo:</p> <ul style="list-style-type: none">• Pausa y cesuras• Encabalgamiento
5.	<p>Actividades para adecuar la entonación a las diferentes modalidades de oración:</p> <p>Para transmitir con precisión el sentido del poema, éste se ha de leer con la entonación propia de las diferentes modalidades de la oración:</p> <ul style="list-style-type: none">• asertiva• interrogativa• exhortativa• exclamativa
6.	<p>Actividades con el ritmo de los versos</p> <p>Los versos son unidades rítmicas. Por eso, en la recitación es necesario leer los versos con el ritmo que su autor los ha creado. Para leer respetando el ritmo de los versos hay que tener en cuenta cómo están colocados los acentos y observar cuáles son los más importantes del verso.</p>
7.	<p>Confección de una ficha con el resumen de las características de los poemas.</p>
8.	<p>Recitación de poemas en clase para aprender a controlar:</p> <ul style="list-style-type: none">• La entonación y las pausas• El ritmo• El volumen de la voz• La velocidad de la lectura• La articulación clara de los sonidos
9.	<p>Grabación de una selección de unos pocos poemas por cada alumno.</p>
10.	<p>Selección de los participantes en el recital y decisiones para su montaje (selección de poemas, música, vestuario, escenografía, iluminación...)</p>

Cuadro 7: Ficha para anotar las características del poema

CARACTERÍSTICAS DEL POEMA
Título o primer verso:
Autor:
Situación comunicativa: <ul style="list-style-type: none">— quién habla:— a quién se dirige:— qué hace la persona que habla:
Características del poema según las “voces” que intervienen (poema con diálogos, poema dialogado, poema a dos voces, poema con acotaciones)
Procedimientos poéticos más importantes (con indicación de los números de versos en donde se localizan):
Palabras clave del poema:
Tipo de verso (octosílabo, endecasílabo, alejandrino, irregularidad métrica...)
Versos del poema con especiales problemas para la entonación:

Cuadro 8: Situación comunicativa representada en el poema

SITUACIÓN COMUNICATIVA REPRESENTADA EN EL POEMA

En los poemas podemos identificar determinadas situaciones de comunicación. Examinemos los siguientes poemas:

- | | |
|--|---|
| <p>1.
Si la noche hace oscura
y tan corto es el camino,
¿cómo no venís, amigo?</p> <p>La media noche es pasada
y el que me pena no viene:
mi desdicha lo detiene,
¡que nací tan desdichada!</p> <p>Hácame vivir penada
y muéstraseme enemigo.
¿Cómo no venís, amigo?</p> | <p>2.
Ya cantan los gallos,
amor mío, y vete:
cata que amanece.</p> <p>Vete, alma mía,
más tarde no esperes,
no descubra el día
los nuestros placeres.
cata que los gallos,
según me parece,
dicen que amanece.</p> |
| <p>3.
¿Con qué la lavaré
la flor de la mi cara?
¿Con qué la lavaré,
que vivo mal penada?</p> <p>Lávanse las casadas
con agua de limones:
lavóme yo, cuitada,
con penas y dolores.
¿Con qué la lavaré,
que vivo mal penada?</p> | <p>4.
Gritos daba la morenica
so el olivar,
que las ramas hace temblar.</p> <p>La niña, cuerpo garrido,
morenica, cuerpo garrido,
lloraba su muerto amigo
so el olivar:
que las ramas hace temblar</p> |

- En 1, una muchacha se lamenta de la tardanza de su amado y, dirigiéndose al ausente, le reprocha su retraso.
- En 2, una muchacha se dirige a su amado al amanecer para advertirle del peligro que corren de ser descubiertos y le ruega que se marche.
- En 3, una mujer se lamenta de la falta de amor. No hay destinatario, por lo que se puede interpretar como un soliloquio.
- En 4, alguien que no se refiere a sí mismo en primera persona, narra un hecho. El destinatario es el público que escucha el poema (que en realidad es una canción) o el lector.

Los protagonistas de la situación comunicativa están señalados en los textos mediante los **pronombres de primera** y de **segunda persona**, los **posesivos** y las **terminaciones de persona de los verbos**.

Las acciones que realiza el locutor se han de expresar mediante verbos que denotan acciones verbales:

admitir	aconsejar	comprometerse a	agradecer
afirmar	advertir	encargarse de	alabar
anunciar	dar permiso	ofrecerse a	burlarse
asegurar	decretar	prometer	condolerse
aseverar	exhortar		disculpase
confirmar	implorar		felicitar
describir	invitar a		insultar
informar	ordenar		lamentar
narrar	pedir		lamentarse de
exponer	prohibir		protestar
negar	recomendar		quejarse
	rogar		recriminar
	solicitar		reprochar
	suplicar		

Pausas y cesuras

Pausa

Generalmente, cada verso es una unidad de entonación limitada por una pausa. Al recitar hay que respetar esta pausa y destacar la última sílaba acentuada:

Mi niña se fue a la mar,
a contar olas y chinas,
pero se encontró, de pronto,
con el río de Sevilla

Todas las pausas no tienen la misma extensión:

La luna vino a la fragua
con su polisón de nardos.
El niño la mira, mira.
El niño la está mirando.

Los dos primeros versos se cierran con una pausa muy marcada, que corresponde al punto. En cambio, la pausa que separa el segundo verso del primero es más breve, casi imperceptible, porque el segundo verso es la prolongación de la oración iniciada en el primero.

A veces, la pausa de final de verso divide un grupo de palabras que no admite pausa en su interior. Este fenómeno se llama encabalgamiento y se puede observar en el final del primer verso y el principio del segundo del siguiente ejemplo:

Detrás de los cristales
turbios, todos los niños,
ven convertirse en pájaros
un árbol amarillo.

Los versos encabalgados se han de recitar manteniendo el equilibrio entre el sentido (que pide la desaparición de la pausa) y el ritmo (que necesita que se perciba la unidad del verso).

También hay pausa entre las dos partes (*hemistiquios*) de versos compuestos:

Niña morena y ágil, el sol que hace las frutas,
el que cuaja los trigos, el que tuerce las algas,
hizo tu cuerpo alegre, tus luminosos ojos
y tu boca que tiene la sonrisa del agua.

Cesura

Descanso que algunos versos tienen en su interior por razones rítmicas. Este descanso hay que tenerlo en cuenta en muchos endecasílabos:

Es hielo abrasador, es fuego helado,
es herida que duele y no se siente,
es un soñado bien, un mal presente,
es un breve descanso muy cansado.

Cuadro 10: Encabalgamiento

ENCABALGAMIENTO

A veces, la pausa de final de verso divide un grupo de palabras que no admite pausa en su interior.

Este fenómeno se llama *encabalgamiento* y se puede observar en el final del primer verso y el principio del segundo del siguiente ejemplo:

Detrás de los cristales
turbios, todos los niños,
ven convertirse en pájaros
un árbol amarillo.

En este ejemplo, el grupo de palabras que no admite pausa en su interior, y que ha sido dividido por la pausa de final de verso, está formado por un sustantivo y un adjetivo.

Otros grupos de palabras que no admiten pausa en su interior, pero e los que se puede dar el fenómeno del encabalgamiento son:

Sustantivo y complemento:	<ul style="list-style-type: none"> – Tu cabello parece una manada / de cabras – Es noche. La inmensa / palabra es silencio... – tu labio es un brevísimo pañuelo / rojo
Adjetivo y complemento	– yo me vi tan ajeno / del grave mal que siento
Verbo y complemento	<ul style="list-style-type: none"> – Y en este mismo valle, donde agora / me entristezco y me canso, en el reposo / estuve ya contento y descansado. – las cuales de lavarse ya venían / del río – ¿Te acuerdas?... En vano / quisimos saberlo...
Sustantivo y oración de relativo especificativa	<ul style="list-style-type: none"> – ¿Dó están agora aquellos claros ojos / que llevaban tras sí... – Palabras / que de viejas son nuevas.
Elementos de una perífrasis verbal	– como si rozado / me hubiera un momento
Verbo copulativo y atributo	<ul style="list-style-type: none"> – Los tus hermosos dientes parecían / un rebaño de ovejas muypreciado – Los tus pechos dos blancos cabritillos / parecen
elementos coordinados	– Luego vendrán las lluvias / y las nieves

¿Cómo hay que recitar los versos encabalgados? Hay que tratar de mantener el equilibrio entre el sentido (que pide la desaparición de la pausa) y el ritmo (que necesita que se perciba la unidad del verso): si se hace la pausa al final del verso, se rompe el grupo sintáctico y se oscurece el sentido; si no se hace la pausa, se rompe la unidad del verso y se lee como si fuera prosa.

El ritmo del verso

1. Hacer entre toda la clase la lista de los nombres de las alumnas y alumnos.
2. Clasificar los nombre de acuerdo con este cuadro (si alguna casilla queda vacía, completarla con otros nombres):

	Palabra aguda	Palabra llana	Palabra esdrújula
Palabra monosílaba			
Palabra bisílaba			
Palabra trisílaba			
Palabra tetrasílaba			

3. Combinar nombres del cuadro de manera que sigan estos ritmos:

ó o ó o ó o
 o ó o ó o ó
 o ó o ó o ó
 o o ó o ó o

Por ejemplo:

ó	o	o	ó	o	o	ó	o
Víc	tor	Ra	úl	A	de	li	na

4. Identificar en poemas con versos octosílabos esquemas rítmicos como los anteriores.

6. Bibliografía

- ❖ Alarcos Llorach, E. (1994), *Gramática de la Lengua española*. Madrid, Espasa-Calpe.
- ❖ Alcina Franch, J. y Blecua, J.M. (1975), *Gramática española*. Barcelona, Ariel.
- ❖ Artigas, R. (1999), "Les arts del discurs", en Artigas, R. (coord.), *Habilitats comunicatives*. Barcelona, Eumo Editorial.
- ❖ Coseriu, E. (1989), "Sobre la enseñanza del idioma nacional. Problemas, propuestas y perspectivas", *Philologica* (Festschrift Antonio Llorente), II, Salamanca, S. 33-37., 1989
- ❖ Beaugrande, R-A. y Dressler, W. U. (1981), *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona, Ariel, 1997.
- ❖ Benveniste, E. (1974): "El aparato formal de la enunciación", en *Problemas de lingüística general, II*. México, Siglo XXI, 1977.
- ❖ Bernárdez, E. (1982): *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid, Espasa-Calpe.
- ❖ Bronckart, J-P. (1985), *Las ciencias del lenguaje : ¿un desafío para la enseñanza ?* Lausana, Unesco.
- ❖ Bronckart, J-P. et al. (1985): *Le fonctionnement des discours*. Lausana, Délachaux et Niestlé.
- ❖ Camps, a. (1994), *L'ensenyament de la composició escrita*, Barcelona, Barcanova, 1994
- ❖ Camps, A. (1996), *Proyectos de Lengua entre la teoría y la práctica*. Cultura y Educación, 2. 43-57. (Incluido en Camps, 2003)

- ❖ Camps, A. (2000): “Aprender gramática”, en Camps, A. y Ferrer, M., *Gramática a l’aula*, Barcelona, Grao.
- ❖ Camps, A. (comp.) (2003) *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona, Graó.
- ❖ Camps, A. y Milian, M. (2000), “Del texto intentado al texto escrito: formulación oral y reformulaciones del texto en el proceso de redacción en grupo”, en Bustos Tovar, J. J. y otros (Eds.), *Lengua, discurso, texto” (I Simposio Internacional de Análisis del Discurso)*, vol II, Madrid, Visor.
- ❖ Camps, A.; Ribas, T.; Milián, M.; Guasch, O. (1997), “Activitat metalingüística durant el procés de producció d’un text argumentatiu”, en *Articles de Didáctica de la Llengua i la Literatura*, 11, 13-28.
- ❖ Cassany, D. (1996), *La cuina de la escriptura* . Barcelona, Empuries (En castellano, *La cocina de la escritura*. Barcelona, Anagrama, 2002)
- ❖ Escandell, M. V. 2004. *Fundamentos de semántica composicional*, Madrid, Ariel.
- ❖ Gombert, J. E. (1990), *Le developpement métalingüistique*. Paris. PUF.
- ❖ Gómez Torrego, L. (1985), *Teoría y práctica de la sintaxis*. Madrid, Alambra
- ❖ González Nieto, L. (2001), *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores)*. Madrid. Cátedra.
- ❖ Jiménez Juliá, T. (1986): *Aproximación al estudio de las funciones informativas*. Málaga, Agora.
- ❖ Jimeno, P. (2004): “La cohesión textual en la enseñanza de la lengua”, en *Textos de Didáctica de la lengua y de la Literatura*, 37, 52-64.
- ❖ Kerbrat-Orecchioni, C. (1980): *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires, Hachette, 1986.
- ❖ Mederos Martín, H. (1988): *Procedimientos de cohesión en el español actual*. Tenerife, Aula de Cultura de Tenerife.
- ❖ Ordóñez Gutiérrez, S., Iglesias Bango, M. y Lanero Rodríguez, C. (2002), *Análisis sintáctico I*. Madrid, Anaya.
- ❖ Ribas, T. (1996), “Los instrumentos de evaluación formativa en una secuencia didáctica de composición escrita”, en *Cultura y Educación*, 2, 79-91.
- ❖ Ribas, T. (ed) (1997), *L’avaluació formativa en l’àrea de llengua*, Barcelona, Graó.
- ❖ Rodríguez Gonzalo, C. y Zayas, F. (2003), “Los libros de texto en tiempos de la reforma”, en *Cuadernos de Pedagogía*, 330, 25-30.
- ❖ Rodríguez Gonzalo, C. y Zayas, F. (2004), “Sintaxis y educación literaria”, en *Textos de Didáctica de la lengua y de la Literatura*, 37, 65-75.
- ❖ Seco, M. (1994), *Gramática esencial del español*. Madrid, Espasa-Calpe.
- ❖ ZAYAS, F. (1993): “La composición de la noticia”. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 43-45. (Incluido en Camps , 2003)
- ❖ Zayas, F. (2000), “Treballem l’oració”, en Camps, A. y Ferrer, M., *Gramática a l’aula*, Barcelona, Grao.
- ❖ Zayas, F. (2004), “Hacia una gramática pedagógica”, en *Textos de Didáctica de la lengua y de la Literatura*, 37, 16-35.