

LA GRAMÁTICA EN LOS MANUALES DE LA ESO: ACTIVIDADES SOBRE MORFOSINTAXIS

RAFAEL JIMÉNEZ FERNÁNDEZ

UNIVERSIDAD DE CÁDIZ (ESPAÑA)

rafael.jimenezfernandez@uca.es

Resumen: En este trabajo nos proponemos realizar un análisis y reflexión didáctica sobre las actividades gramaticales incluidas en los libros de texto correspondientes a los cuatro cursos de la etapa de educación secundaria obligatoria a partir de la revisión de dos proyectos editoriales de gran difusión en el ámbito educativo.

Palabras clave: Gramática, operaciones gramaticales, libros de texto, ESO.

Abstract: In this work we propose to realize an analysis and didactic reflection on the grammatical activities included in the textbooks corresponding to four years of the secondary education from the review of two publishers of important diffusion in the educational area.

Key words: Grammar, activities, grammatical operations, textbooks, Compulsory Secondary Education.

Résumé: À ce travail nous proposons de réaliser une analyse et une réflexion didactique sur les activités grammaticales incluses dans les manuels scolaires correspondants aux quatre cours de l'enseignement secondaire à partir de la révision de deux éditoriaux de grande diffusion dans le domaine éducatif.

Mots-clés: Grammaire, activités, opérations grammaticales, manuels scolaires, enseignement secondaire.

0. INTRODUCCIÓN

A pesar de que el libro de texto ha recibido en las últimas décadas una crítica acérrima por parte de diversos movimientos de renovación pedagógica, la verdad es que aún sigue siendo una herramienta imprescindible y omnipresente en la enseñanza obligatoria. Ciertamente, se trata de un instrumento con una gran incidencia en la práctica educativa por cuanto condiciona de modo indiscutible no solo la labor didáctica del docente y el aprendizaje del alumnado, sino también la interpretación y adecuación del currículo oficial. Se convierte así en un elemento que guía y dirige el proceso de enseñanza y aprendizaje de los contenidos curriculares, fijando el qué, el cómo y el cuándo enseñar y evaluar. Y es precisamente del 'cómo enseñar', momento de la programación de aula en el que se diseñan las actividades y se adopta una determinada metodología, de donde

arranca este artículo en el que pretendemos analizar las actividades didácticas, propuestas en una selección de libros de texto de secundaria, para la práctica de la reflexión gramatical. A ellas, en efecto, les corresponde la tarea de concretar los fines que se persiguen y de trabajar en la adquisición de unos saberes lingüísticos. En este sentido, nos parecen muy esclarecedoras las siguientes palabras del profesor Lomas:

Una actividad es una acción en la que se ponen en juego competencias y procesos cognitivos de diverso tipo y exige la realización de diversos ejercicios o tareas que, en su conjunto, conforman una secuencia de acciones de enseñanza y aprendizaje. De ahí que la secuencia determinante de la programación didáctica no sea quizá tanto la referida a los contenidos como la relativa a las actividades de aprendizaje (Lomas, 1999: 326).

Por lo que respecta a nuestro objeto de estudio, esto es, a las actividades gramaticales sobre aspectos morfosintácticos, podemos decir, como reflexión inicial, que responden a un enfoque gramatical de la educación lingüística que se atiene a unas pautas metodológicas muy tradicionales: se suele comenzar con la explicación del profesor sobre el contenido gramatical correspondiente a una determinada unidad o lección del libro de texto, por lo general apoyada en varios ejemplos dados, casi siempre descontextualizados de las necesidades discursivas reales de los alumnos, y finalizar con la realización por escrito de ejercicios de identificación, clasificación, compleción, construcción, etc., para aplicar y consolidar el aprendizaje de los conocimientos declarativos. A todo esto hemos de añadir que dichas actividades, en la mayoría de los textos editoriales, no cuentan con una rigurosa planificación didáctica y que simplemente se acumulan tras las explicaciones gramaticales de la unidad, esperando que los alumnos, bien en el aula o bien en la casa, hagan prácticas mecánicas sobre las características formales y combinatorias de diversos elementos de la lengua, aunque apenas sean aprovechables para la mejora de sus capacidades comunicativas.

En estas páginas vamos a examinar las actividades gramaticales que aparecen en los manuales publicados, a partir de la LOE, por los proyectos editoriales de SM y Anaya para la materia de *Lengua castellana y Literatura* en la educación secundaria obligatoria¹.

Los libros de la editorial SM se componen de 12 unidades. En los cursos primero y segundo los contenidos se organizan en los siguientes apartados: «Textos»,

1 Blecua, J. M. (coord.) (2010): *Lengua castellana y Literatura*, 1.º ESO, Madrid, SM; Blecua, J. M. (coord.) (2009): *Lengua castellana y Literatura*, 2.º ESO, Madrid, SM; Blecua, J. M. (coord.) (2010): *Lengua castellana y Literatura*, 3.º ESO, Madrid, SM; Blecua, J. M. (coord.) (2010): *Lengua castellana y Literatura*, 4.º ESO, Madrid, SM; (2007): *Lengua y Literatura*, 1.º ESO, ed. para Andalucía, Madrid, Anaya; (2008): *Lengua y Literatura*, 2.º ESO, ed. para Andalucía, Madrid, Anaya; (2007): *Lengua y Literatura*, 3.º ESO, ed. para Andalucía, Madrid, Anaya; (2008): *Lengua y Literatura*, 4.º ESO, ed. para Andalucía, Madrid, Anaya.

«Conocimiento de la lengua» —se subdivide en Gramática y Ortografía—, «Uso de la lengua» y «Literatura». Los dos últimos cursos mantienen esta misma distribución con la única diferencia de que incluyen dentro del epígrafe «Conocimiento de la lengua» un subapartado sobre «Vocabulario». Por su parte, los manuales de la editorial Anaya cuentan cada uno con 14 unidades. En los cursos primero y tercero las secciones de las unidades son estas: «Nuestra lengua/Literatura», «Lectura y comentario», «Expresión escrita», «Ortografía y Vocabulario», y «Desarrolla tus competencias», en tanto que los cursos segundo y cuarto, que también tienen esas mismas secciones, añaden, sin embargo, a la expresión escrita el tratamiento de la destreza oral. La organización de contenidos quedaría así: Nuestra lengua/Literatura, Lectura y comentario, Expresión oral y escrita, Ortografía y Vocabulario, Desarrolla tus competencias.

1. LAS ACTIVIDADES GRAMATICALES

Las actividades gramaticales² que hemos recogido de los libros pertenecientes a las editoriales referidas se centran en la práctica de los contenidos morfosintácticos que detallamos en los siguientes cuadros³:

EDITORIAL SM	
CURSO	CONTENIDOS MORFOSINTÁCTICOS
1.º ESO	• Palabras flexivas y no flexivas (5) • Mecanismos de formación de palabras (9) • El nombre o sustantivo (11) • Los determinantes. Clasificación (8) • El adjetivo (11) • Los pronombres. Clasificación (10) • El grupo nominal. Componentes (10) • El verbo I y II (25) • El adverbio (6) • La preposición y la conjunción (8) • Enunciado, frase y oración (5) • La estructura de la oración: el predicado (13)
2.º ESO	• El nombre o sustantivo (7) • El pronombre (7) • El determinante (6) • El adjetivo (5) • El verbo (9) • El adverbio (6) • Los enunciados (5) • La oración. El sujeto y el predicado (10) • Las oraciones sin sujeto (8) • Los argumentos del verbo (12) • El predicado verbal y el predicado nominal (11) • Las oraciones transitivas e intransitivas (9) • La oración pasiva. Elementos (9) • La oración simple y la oración compuesta (5) • Las oraciones coordinadas, subordinadas y yuxtapuestas (10)

2 Solo analizamos las actividades gramaticales que acompañan la exposición de los conceptos morfosintácticos, dejando al margen de nuestro estudio otras clases de actividades como, por ejemplo, las de repaso, las de refuerzo o las de ampliación. Tampoco hemos tenido en cuenta las actividades propuestas por la editorial SM sobre procedimientos de análisis sintáctico de la oración. En cuanto a las primeras, hemos de señalar que no presentan ninguna novedad didáctica que las haga diferente de las que abordamos en estas páginas y sobre las segundas, resulta que van incluidas en una sección denominada «Actividades de procedimiento de análisis» donde se establecen unas claves metodológicas para que los alumnos aprendan a analizar sintácticamente.

3 Se indica entre paréntesis el número de actividades dedicado a la práctica de los distintos contenidos morfosintácticos.

EDITORIAL SM	
CURSO	CONTENIDOS MORFOSINTÁCTICOS
3.º ESO	<ul style="list-style-type: none"> • Procedimientos de formación de palabras (4) • El nombre. El grupo nominal (4) • El verbo. El grupo verbal (6) • El sujeto y el predicado de la oración (5) • Los complementos del predicado verbal (7) • Oraciones reflexivas y recíprocas (6) • Las oraciones pasivas (2) • Las oraciones compuestas. Clasificación (7) • Las oraciones compuestas coordinadas (15) • Las proposiciones subordinadas (10) • Proposiciones subordinadas sustantivas y adverbiales (4) • Proposiciones subordinadas adjetivas (12)
4.º ESO	<ul style="list-style-type: none"> • Las palabras variables y no variables (13) • Clases de oración (11) • El sujeto. El predicado nominal y el predicado verbal (12) • Las funciones sintácticas (5) • Las oraciones compuestas coordinadas (8) • Proposiciones subordinadas sustantivas (10) • Proposiciones subordinadas adjetivas (8) • Proposiciones subordinadas adverbiales (10) • Las formas no personales del verbo (7)

EDITORIAL ANAYA	
CURSO	CONTENIDOS MORFOSINTÁCTICOS
1.º ESO	<ul style="list-style-type: none"> • La estructura de las palabras (15) • El nombre y el artículo (9) • El adjetivo (8) • El verbo y el adverbio (9) • Los adjetivos determinativos y los pronombres (8) • Los nexos: preposiciones y conjunciones (10) • La oración (9)
2.º ESO	<ul style="list-style-type: none"> • El enunciado y la oración (11) • El sintagma verbal predicado (8) • Los complementos del verbo (9) • Los otros complementos (7) • Clases de oraciones (8)
3.º ESO	<ul style="list-style-type: none"> • La palabra y los monemas (18) • Enunciado y oración (15) • Oraciones coordinadas (17) • Subordinadas sustantivas y adjetivas (13) • Subordinadas adverbiales (19)
4.º ESO	<ul style="list-style-type: none"> • La oración simple. La oración compuesta (I) (8) • Coordinadas y subordinadas sustantivas (11) • Subordinadas adjetivas y adverbiales (10)

En función de la operación gramatical –identificar o reconocer, clasificar, transformar, relacionar, completar, analizar, etc.– que apoya cada una de las actividades, hemos establecido este listado:

OPERACIONES GRAMATICALES

Analizar
 Buscar
 Clasificar
 Construir
 Completar
 Reconocimiento/Identificación
 Relacionar
 Rellenar⁴
 Sustituir
 Transformar
 Otras

A continuación presentamos algunas actividades procedentes de los textos escolares estudiados⁵ para ilustrar la operación gramatical que acabamos de mencionar:

Actividades de análisis sintáctico o morfológico

1. Analiza el número, la persona, el tiempo y el modo de los verbos del siguiente texto.

Sintió que la bici daba un salto, y cerró más los ojos. Luego oyó un portazo y ruido de cristales rotos. Y más ruidos, estrepitosos, extraños, como de latas, y bidones, y botellas: todo cayendo por la montaña de abajo.

L. Olmo, *Golfos de bien y otros cuentos*, Alianza Editorial

2. Analiza las oraciones siguientes teniendo en cuenta los modelos de análisis sintáctico de la izquierda.

- Mi amiga Alejandra es muy morena
- La profesora de inglés le ha prestado el libro de Juan

3. Analiza la estructura de los siguientes grupos nominales siguiendo el modelo.

- a) el otro lado de la calle
- b) Madrid, capital de España

4 Incluimos bajo esta denominación actividades basadas en el procedimiento *cloze*. Este procedimiento, muy utilizado en ejercicios de comprensión lectora y gramaticales, consiste en presentar espacios en blanco en el lugar de las palabras u otras secuencias suprimidas en una oración, enunciado, párrafo o texto. En cuanto a los procedimientos utilizados para fijar los espacios en blanco, suelen emplearse tres opciones: el del azar, el racional y el mecánico. A partir del método tradicional *cloze* han ido surgiendo otras variantes como el llamado procedimiento *maze*, consistente en presentar al alumno una serie de alternativas de respuesta de las que solo una es correcta. En este caso el sujeto dispone de una adecuada tras poner en marcha una estrategia de reconocimiento. La formulación del enunciado de este tipo de ejercicios suele encabezarse con verbos como colocar, completar, añadir, escribir, introducir o formar.

5 Selección de actividades: Manual de 1.º de ESO, SM (actividades 6, 7, 13, 21, 22, 23, 24, 25, 37, 40, 41, 42, 43, 50, 61 y 67). Manual de 2.º de ESO, SM (actividades 8, 9, 14, 15, 26, 27, 28, 38, 45, 46, 52, 56, 57, 65 y 68). Manual de 3.º de ESO, SM (actividades 3, 17, 29, 30, 39, 47, 48, 53 y 63). Manual de 4.º de ESO, SM (actividades 19, 20, 32, 33, 34, 35, 36, 49, 55 y 59). Manual de 1.º de ESO, Anaya (actividades 1, 4, 44, 51, 64 y 66). Manual de 2.º de ESO, Anaya (actividades 2, 16 y 62). Manual de 3.º de ESO, Anaya (actividades 5, 10, 11, 18, 31, 54, 58 y 60). Manual de 4.º de ESO, Anaya (actividad 12).

4. Indica en qué tiempo y persona están los siguientes verbos irregulares, escribe su infinitivo y comprueba si aparece la misma irregularidad en otros tiempos.

tropieza, quieren, quepo, mintió, cabré,
podré, vuelve, ruego, siento, hubo, vuelen,
condujo

5. Copia en tu cuaderno los sintagmas que tienes a continuación, indica de qué tipo son y de qué elementos constan.

- bastante animado
- muchas otras niñas
- compro el periódico
- etc

Actividades de búsqueda o averiguación

6. Busca tres nombres que respondan a las características dadas.

- a) propio, concreto, individual, contable ?!
- b) común, concreto, colectivo, contable ?!
- c) etc.

Actividades de clasificación

7. Clasifica los siguientes infinitivos según su conjugación.

Ejemplo: a) construir ?! 3.^a conjugación
b) comprender
c) etc.

8. Clasifica los nombres que aparecen en este fragmento.

Diego se sorprendió al verse en el espejo; tenía orejas, el cabello revuelto y, lo peor de todo, mojaditas las hombreras de su abrigo de vicuña, ese que había comprado el año anterior en Londres y que a Maite le gustaba tanto. Costaba un montón de libras esterlinas, pero ella se empeñó en que con él estaba guapísimo, y se

dejó convencer. Luego, cuando vino el extracto de la Visa, volvió a repetirse que todo aquello había sido una locura.

Carlos Puerto: *Navegando por aguas turbulentas*. Ediciones SM

9. Clasifica estas oraciones en transitivas o intransitivas según lleven complemento directo o no.

- a) Tu amigo por carta vive en Bruselas.
- b) La campaña de prevención tuvo un gran éxito.
- c) etc.

10. Clasifica las siguientes palabras según su estructura.

abrelatas, aterrizar, sietemesino, casa, baloncesto, saltamontes, descontento

11. Clasifica las siguientes oraciones según la estructura del predicado.

- Cantan muy bien estos muchachos.
- Mi tía está en la ruina.

12. Clasifica estos sustantivos según el modelo propuesto.

Ejemplo: a) libro ?! sustantivo común, concreto, contable e individual.
b) árbol
c) etc.

Actividades de construcción

13. Escribe grupos nominales que correspondan a las siguientes estructuras.

Ejemplo: a) [núcleo] ?! África
b) [actualizador + núcleo] ?!
c) etc.

14. Construye una oración utilizando los siguientes complementos circunstanciales:

- a) por la noche
- b) correctamente
- c) etc.

15. Construye oraciones que tengan complemento directo utilizando estos verbos:

- a) ver
- b) tener
- c) etc.

16. Escribe una oración con cada uno de los siguientes esquemas.

- a) sujeto + verbo copulativo + atributo (sintagma nominal)
- b) sujeto + verbo copulativo + atributo (sintagma adjetivo)

17. Construye una oración compuesta que contenga una proposición subordinada adjetiva a partir de las siguientes ideas.

Ejemplo: El timbre era el de entrada a clase + Oímos un timbre ! El timbre que oímos era el de entrada a clase

- a) Tú y yo formamos un gran equipo + Tú y yo estamos compenetrados
- b) etc.

18. Construir tres oraciones cuyo predicado verbal responda a los siguientes esquemas.

- O > sujeto + PV (núcleo + CC)
- O > sujeto paciente + PV (núcleo + C.Ag. + CC)

19. Forma oraciones causales y consecutivas con los siguientes elementos.

- a) hacer ejercicio / sentirse mejor
- b) correr / estar ágil
- c) etc.

Completar (un cuadro o una tabla, crucigrama)

20. Completa la tabla con las oraciones según sean transitivas o intransitivas.

- a) Ha llovido poco este año
- b) ¿No te interesa mi relato?
- c) etc.

Actividades de reconocimiento o identificación

21. Indica cuáles de las siguientes palabras son simples o primitivas.

- a) cuadernos b) continental
- c) ortopédico d) etc.

22. Copia todos los nombres que aparecen en este texto.

Yo tengo una bisabuela que inventa palabras nuevas ... Ha inventado, por ejemplo, un precioso «despincel», que permite deshacer un cuadro si no es muy bueno. Ha inventado el «insombrero» para quien no sienta nunca crudo frío en la cabeza; «intemporal» e «intormenta», que nos devuelven el sol; y muchas otras que son de una enorme utilidad en el campo y la ciudad

Gianni Rodari: *¿Quién soy yo?*

23. Subraya los grupos nominales que aparecen en las siguientes oraciones.

24. Señala los adverbios que hay en las siguientes oraciones

Ejemplo: a) En mi casa cenamos siempre a las 21:30

25. Señala el sujeto en las siguientes oraciones que hemos seleccionado de *El Señor de los anillos*, de J.R.R. Tolkien.

Ejemplo: a) Frodo miró alrededor ?! sujeto: Frodo

26. Anota los nombres a los que hacen referencia los pronombres subrayados.

La linterna estaba en un cajón. Alejo salió sin encenderla y avanzó hacia la escalera. Entre el furioso rumor de la lluvia en el tejado, que se oía a través del desván, le llegaron las campanadas del reloj del comedor.
Juan M. San Miguel: *Alejo*, Ediciones SM

27. Señala todos los pronombres que encuentres en estas oraciones.

a) Ellos todavía no saben la verdad.
b) etc.

28. Señala en estas oraciones el sujeto y el predicado.

a) Aúlla el viento salvajemente.
b) etc.

29. Rodea los nexos que introducen las proposiciones subordinadas.

a) No sabe si irá al cine el domingo.
b) etc.

30. En las siguientes oraciones com-puestas, identifica el nexo y la proposición subordinada.

a) Pilar dijo que ella opinaba así desde siempre.
b) etc.

31. Señala los morfemas independientes que hay en el siguiente texto.

Encontramos a la portera y a la presidenta de

la comunidad, pero no lograron que les dieran el acta de la reunión.

32. Localiza las oraciones reflexivas o recíprocas que aparecen entre las siguientes.

a) Me duelen las muelas.
b) etc.

33. Señala el complemento agente en estas oraciones.

a) El ladrón ya había sido interrogado por los agentes.
b) etc.

34. Encuentra las proposiciones subordinadas sustantivas de estas citas e identifica la función que desempeña cada una.

a) «Lo más aburrido del mal es que uno se acostumbra» (Sastre)
b) etc.

35. Subraya las proposiciones subordinadas consecutivas de estas oraciones y di cuál es su nexo.

a) Mi compañera de enfrente es tan ordenada que nunca tiene nada fuera de su sitio.
b) etc.

36. Identifica en este texto todas las formas no personales.

El flautista electrónico de Hamelín
Como no quisieron pagarle sus servicios, el flautista, furioso, decidió vengarse raptando a los niños de aquel ingrato pueblo. Los conduciría por espesos bosques y altas montañas para finalmente despeñarlos en un precipicio. Sus padres jamás volverían a verlos. Para ello no era suficiente su flauta mágica, sino algo más poderoso. Optó, entonces, por prender el aparato televisivo: los niños, encantados, lo siguieron hacia su perdición.

René Avilés Ávila: *Cuentos y descuentos*

Operación gramatical: relacionar

37. Une las formas verbales de la izquierda con las de la derecha.

Ej. 1) habría estado ? 1 c) condicional perfecto
2) saludábamos

38. Relaciona las oraciones de ambas columnas para formar oraciones compuestas.

Ejemplo: a) Juan estudia matemáticas ? 3) y yo estudio lengua
b) Me lo compraría
c) etc.

39. Une cada proposición subordinada adverbial con su oración principal.

Ejemplo: Pedro estaba ? 1 donde jugamos normalmente al fútbol
Hicimos las cosas ? 1
etc.

Operación gramatical: completar (rellenar espacios en blanco)

40. Coloca el determinante demostrativo (esta, esos, esas, aquel, aquella) en las siguientes oraciones.

a) mañana he desayunado cereales.
b) ¿Ves avión, a lo lejos?
c) etc.

41. Completa estas oraciones escribiendo un grupo nominal.

a) soy de Croacia, ¿y vosotros?
b) Le han regalado por su cumpleaños.
c) etc.

42. Completa las siguientes oraciones con formas verbales en la persona que se indica.

a) un ruido en el sótano. (1.ª persona del plural)

b) Los mecánicos el coche. (3.ª persona del plural)

c) etc.

43. Reescribe el siguiente texto con las preposiciones y las conjunciones que faltan.

Siento decirle el fantasma existe –insistió lord Canterville sonriendo-, tal vez se haya resistido las ofertas sus audaces empresarios. Hace más tres siglos se le conoce, exactamente mil quinientos ochenta cuatro, suele aparecer poco antes la muerte cualquier miembro la familia.

Óscar Wilde: *El fantasma de Canterville*

44. Completa estas oraciones con un nombre común o propio según corresponda.

- Me gustaría vivir en una ciudad como y en una calle tranquila. Ahora vivo en un pueblo, , pero mi calle, que se llama, es muy ruidosa.

- y Son dos personajes famosos de cuentos infantiles.

- etc.

45. Completa estas siguientes oraciones con el sujeto o el predicado.

a) Este caluroso día de verano

b) El concurso de televisión.

c) etc.

46. Completa estos titulares de periódicos con un complemento directo.

a) La industria española redujo
(*El Día*, 2007)

b) Hamilton le volvió a arrebatarse
(*ABC*, 2007)

c) etc.

47. Completa estas oraciones con un Complemento Predicativo.

- a) Alicia se puso ...
- b) Félix vivía ... en la casa de la montaña.
- c) etc.

48. Forma una oración compuesta coordinada de la clase que se indica uniendo las dos proposiciones correspondientes con un nexo adecuado.

- a) (copulativa) No he preparado la cena ... tengo hambre.
- b) (explicativa) Los hongos son plantas esporófitas, ..., se reproducen por esporas.
- c) etc.

49. Completa en las siguientes oraciones con la función que se indica.

- a) El comerciante ha rebajado ... (complemento directo)
- b) Ha adquirido un anillo ... para regalárselo a su cónyuge. (complemento del nombre)
- c) etc.

Operación gramatical: sustituir

50. Sustituye los nombres o grupos nominales subrayados uno de estos pronombres (tuyo, la, eso, ellos, se, aquella).

- Ejemplo: a) Ese reloj se parece a tu reloj ?! Ese reloj se parece al tuyo
- b) Aquella noticia resultó una noticia conmovedora ?!
 - c) etc.

51. Sustituir el núcleo del predicado por una perífrasis.

- Ejemplo: Tiene más o menos la edad e mi abuelo > Debe de tener la edad de mi abuelo
- Lloverá en un momento.
 - He leído dos informes.

52. Vuelve a escribir estas oraciones sustituyendo el complemento directo por *lo*,

la, los, las según corresponda.

Ejemplo:

- a) ¿Has escuchado la última canción de Maná? ?! ¿La has escuchado?
- b) Voy a coger el tren de las siete en punto ?!
- c) etc.

53. Sustituye las proposiciones subordinadas adjetivas subrayadas por adjetivos.

Ejemplo: El coche que hace ruido sigue en la esquina ?! El coche azul sigue en la esquina.

- a) Han demolido la casa donde nací ?!
- b) etc.

54. Sustituye el CD de estas oraciones simples por una oración subordinada.

Ejemplo: Le anunciaron tu llegada > Le anunciaron que llegabas

- No sabía su parentesco contigo
- Dime la fecha de tu llegada

55. Sustituye las palabras que aparecen entre paréntesis por el pronombre correspondiente.

El Basilisco es llamado en latín *regulus* porque es el rey de las serpientes, (las serpientes) huyen en cuanto (al Basilisco) ven, pues (a las serpientes) mata con el aliento. Si ve a un hombre, (al hombre) mata. De las aves, (ninguna ave) escapa si (al Basilisco) ve, pues (el Basilisco) (al ave) quema con el fuego de su boca.

Bestiario medieval, Siruela

Operación gramatical: transformar

56. Transforma las siguientes oraciones personales en impersonales.

Ejemplo:

- a) Aquí hablamos inglés ?! Se habla inglés.
- b) La gente bebe más leche que antes ?!
- c) etc.

57. Escribe oraciones pasivas en activas.

Ejemplo: a) La paella fue preparada por tu madre.

b) Los ejercicios fueron realizados por los alumnos.

c) etc.

58. Transformar estos pares de oraciones simples en oraciones coordinadas disyuntivas.

-¿Irás en tren? ¿Prefieres el autobús?

-¿Eres el actor principal? ¿Tu papel es secundario?

59. Cambia el género de los siguientes sustantivos.

a) príncipe

b) sacerdote

c) etc.

Otras operaciones

(ordenar, componer, descomponer, añadir, responder con verdadero / falso, diferenciar)

60. Añade a la oración «me voy a la playa» una subordinada adverbial de tiempo, una subordinada adverbial de modo y una subordinada adverbial causal.

61. Escribe un adjetivo que concuerde en género y número con cada nombre dado.

Ej.: a) sueños > sueños pacíficos

b) teléfono

62. Ordena en tu cuaderno las siguientes series de palabras para formar enunciados. Para ello,

ten en cuenta que algunas admiten distintas combinaciones.

- la casa mañana por mí ven a tarde

- ¡la venga fiesta a ojalá Juan!

63. Escribe un breve relato en el que utilices oraciones compuestas coordinadas y los nexos «o, es decir, y, no obstante».

64. Añade el morfema de número plural a cada una de las palabras siguientes:

red, rey, café, paz, jersey, kiwi, león, luz, buey

65. Razona si los siguientes enunciados son verdaderos o falsos.

a) Las oraciones simples están formadas por oraciones compuestas.

b) Las oraciones compuestas están formadas por dos o más proposiciones.

c) etc.

66. Escribe cinco nombres contables y otros cinco no contables.

67. Separa las raíces y los morfemas de las siguientes palabras.

Ej.:a) incapaz = raíz: *capax*; morf. derivativo: *in-*

b) cartero

c) etc.

68. Escribe cinco refranes donde aparezcan adverbios y locuciones adverbiales.

Las actividades sobre contenidos morfosintácticos que se proponen en los libros utilizados coinciden bastante con las que hoy en día, y salvo contadas excepciones, forman parte de los manuales publicados por otras empresas editoriales; de ahí que cuantas valoraciones hagamos pueden aplicarse igualmente a esos otros textos escolares.

Según se observa más arriba, son actividades dedicadas a operaciones sobre

formas y funciones lingüísticas y donde se hace uso de una terminología concreta⁶. Su objetivo no es otro que el aprendizaje de unos saberes gramaticales y la adquisición de un metalenguaje específico. En ellas el alumnado tiene que realizar ejercicios fundamentados en identificar, relacionar, sustituir, completar, clasificar, transformar, rellenar espacios en blanco, etc., conforme a las instrucciones del enunciado de la actividad, frecuentemente acompañado de un ejemplo modelo. Sirven para ejercitar las formas lingüísticas y comprender el mecanismo sintáctico de las estructuras oracionales, y no tanto para promover el uso autónomo de los conocimientos gramaticales con vistas a la comprensión o la producción de textos ni para que los estudiantes reflexionen sobre los fenómenos gramaticales. Pese a su gran presencia en nuestros manuales, siguen conservando aún muchas deficiencias: contribuyen a la pasividad en la construcción del conocimiento, no favorecen la mejora del razonamiento gramatical, suelen exigir una respuesta mecánica que solo precisa de una sencilla verbalización, potencian procesos deductivos, requieren casi siempre una participación individual, olvidan los diversos ritmos de aprendizaje así como el trabajo cooperativo, se aplican básicamente sobre palabras y enunciados oracionales descontextualizados, incorporan en su estructura textos procedentes del género literario, etc.

Muchos profesores suponen que cuantos más ejercicios resuelvan los estudiantes mejor desarrollarán una competencia gramatical suficiente que les permita elegir adecuadamente las opciones más idóneas que el código les ofrece para comunicarse; sin embargo, con estas actividades el joven no toma conciencia del funcionamiento del lenguaje. No cuestionamos la utilidad práctica de ejercicios donde se trabaja el mecanismo lingüístico y el conocimiento de las reglas internas de la lengua. El problema es que el interés se mueve no sobre el uso real de aquella sino sobre la descripción formal del funcionamiento abstracto de su sistema. Entendemos, además, que aunque estas y otras operaciones gramaticales sean imprescindibles para el crecimiento de la competencia metalingüística del alumno, no son las únicas que se pueden ofrecer.

6 Marta Milian (2010:163-164) se refiere a las clasificaciones sobre actividades gramaticales planteadas por Brigaudiot (1994) y Barbeiro (1999). El primero propone tres categorías, a saber: a) Ejercicios sobre objetos metalingüísticos (EOM), b) Ejercicios de la función metalingüística (EFM) y c) Actividades metalingüísticas como resolución de problemas. El segundo, por su parte, establece esta otra: a) Reconocimiento/identificación de unidades lingüísticas; b) Producción de material lingüístico a partir de indicaciones metalingüísticas relativas a las propiedades de las unidades que se han de producir; c) Demostración de un conocimiento explícito sobre la lengua. Atendiendo a estas propuestas taxonómicas, nuestras actividades vendrían a corresponderse bastante con los ejercicios sobre objetos metalingüísticos de Brigaudiot y con las del apartado «a» de Barbeiro.

EDITORIAL SM

OPERACIÓN GRAMATICAL	1.º ESO	2.º ESO	3.º ESO	4.º ESO
Analizar	11	7	6	9
Buscar	6	3	3	0
Clasificar	13	15	8	12
Construir	18	15	10	8
Completar	6	1	1	2
Reconocer o identificar	60	47	31	43
Relacionar	3	5	4	0
Rellenar	11	13	9	9
Sustituir	3	4	5	4
Transformar	4	10	8	9
Otras (ampliar, ordenar, descomponer, etc.)	8	18	12	15

EDITORIAL ANAYA

OPERACIÓN GRAMATICAL	1.º ESO	2.º ESO	3.º ESO	4.º ESO
Analizar	9	4	8	3
Buscar	4	2	5	0
Clasificar	5	2	7	4
Construir	3	7	8	3
Completar	0	0	0	0
Reconocer o identificar	22	28	27	14
Relacionar	0	0	0	0
Rellenar	15	2	7	4
Sustituir	5	2	8	0
Transformar	6	4	7	1
Otras (ampliar, ordenar, descomponer, etc.)	17	3	17	3

ACTIVIDADES				
OPERACIÓN GRAMATICAL	SM	ANAYA	TOTAL	
				%
Reconocer o identificar	181	91	272	36,03
Otras (ampliar, ordenar, descomponer, etc.)	53	40	93	12,32
Construir	51	21	72	9,54
Rellenar	42	28	70	9,27
Clasificar	48	18	66	8,74
Analizar	33	24	57	7,55
Transformar	31	18	49	6,49
Sustituir	16	15	31	4,10
Buscar	12	11	23	3,04
Relacionar	12	0	12	1,59
Completar	10	0	10	1,32
			755	100%

2. RESULTADOS OBTENIDOS

En las dos tablas anteriores se muestran los datos cuantitativos obtenidos por cada tipo de operación, atendiendo al proyecto editorial y al curso de secundaria del manual escolar. En la última tabla contrastamos los resultados globales registrados por cada editorial así como las cifras y porcentajes finales conseguidos por cada tipo de operación:

Según se desprende de esta última tabla, la operación gramatical más empleada en las actividades de los manuales seleccionados, con un 36,03%, es la de reconocer o identificar formas o funciones del sistema de la lengua. Esta misma tendencia también se produce en los resultados parciales correspondientes a cada editorial: en una hemos recogido 181 actividades de reconocimiento o identificación y, en la otra, 91. Le sigue, en segundo lugar y con bastante diferencia porcentual, una serie de operaciones gramaticales muy heterogénea, que difícilmente podría integrarse en nuevas tipologías por su escaso número representativo y que hemos decidido agrupar bajo la denominación «Otras». Se trata de ejercicios cuyo objetivo puede consistir en escribir refranes donde

introducir ciertos elementos lingüísticos, en explicar significados gramaticales, en descomponer palabras y oraciones en unidades menores, en conjugar verbos, en ampliar estructuras sintácticas, en responder cuestiones con verdadero/falso o incluso en ordenar unidades lingüísticas. A continuación aparecen con porcentajes muy igualados (9,54% y 9,27%) las actividades orientadas a que los alumnos trabajen la construcción de oraciones o completen huecos en blanco con las formas lingüísticas adecuadas.

Por otro lado, las operaciones cuyos índices porcentuales no alcanzan el 5% son, en orden descendente, las de sustitución -en 31 actividades y un 4,10%-, las de búsqueda -en 23 actividades y un 3,04%-, las de relación -en 12 actividades y un 1,59%- y las de compleción -en 10 actividades y un 1,32%-. Asimismo llama la atención que las dos últimas operaciones gramaticales -relación y compleción- no se encuentren entre las actividades planteadas por la editorial Anaya.

Finalmente, debe destacarse la gran cantidad de ejercicios que acompañan los contenidos morfosintácticos para su práctica y consolidación en los textos editados por SM frente a los que se incluyen en los manuales de la editorial Anaya -489 y 266, respectivamente-. Ahora bien, esta diferencia se reduce mucho si se tiene en cuenta que la editorial Anaya ofrece a los estudiantes otras clases de actividades -de refuerzo, de repaso, de autoevaluación y complementarias-, alguna de las cuales no se contempla en los libros de la editorial SM.

3. CONSIDERACIONES DIDÁCTICAS

3.1. Enfoque formal *versus* enfoque comunicativo

Una de las aportaciones más importantes del diseño curricular acerca del papel de la didáctica de la gramática en la formación lingüística del alumnado es la vinculación que establece entre los contenidos gramaticales y los usos reales de la lengua. Según se dispone en los documentos oficiales, en la educación lingüística los saberes gramaticales deben favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa a fin de que los estudiantes puedan desenvolverse adecuadamente en los diferentes contextos comunicativos tanto personales como sociales. No obstante, la abundante oferta editorial de libros de texto tiende a concebir las actividades sobre contenidos morfosintácticos de manera uniforme y escasamente coherente con un enfoque comunicativo orientado a la mejora de las capacidades de uso de la lengua y la reflexión sobre ella. A nuestro juicio, se sigue anclado a una tradición gramatical en la que solo cabe la descripción del funcionamiento

del sistema lingüístico, no existiendo todavía una apuesta firme, a pesar de la indiscutible contribución de las corrientes pragmáticas, sociolingüísticas y textuales en la didáctica de las lenguas y de la experiencia negativa de años por planificar una práctica gramatical desde la perspectiva de sus usos reales y de los contextos en que tiene lugar la interacción comunicativa.

El diseño de las actividades gramaticales continúa partiendo de un enfoque formal interesado en el aprendizaje académico de unos contenidos metalingüísticos que se olvidan al poco tiempo de memorizarlos y cuya ejercitación se vuelve estéril. No se tiene en consideración la observación de los problemas gramaticales que se producen en el uso discursivo de la lengua y que a la postre suponen grandes obstáculos para que los alumnos se manejen óptimamente las destrezas orales y escritas. Se insiste una y otra vez en la práctica de unos elementos del lenguaje -formas y estructuras lingüísticas-, por desgracia desvinculada de la comprensión y la producción de textos.

Pero el hecho de que creamos que las actividades gramaticales deban canalizarse hacia un planteamiento comunicativo y funcional, no significa, en absoluto, que estemos en contra de que en ellas se practique contenidos puramente gramaticales. Tampoco queremos decir que la planificación de dichas actividades sea abordada de manera exclusiva desde una perspectiva pragmática o textual y no desde una gramática formal, puesto que ninguna de estas orientaciones metodológicas puede contribuir, por sí mismas, al perfeccionamiento de los usos comunicativos que permiten el intercambio de mensajes entre las personas. Seguramente, lo único que conseguiríamos es convertir los ejercicios gramaticales en un medio para la transposición didáctica de unos contenidos sobre la lengua procedentes de la lingüística del texto, de la pragmática o del análisis del discurso: dejarían de identificar categorías gramaticales y funciones sintácticas para acercarse a los mecanismos de cohesión textual o simplemente para descubrir la macroestructura de un texto determinado. Y aun así los alumnos proseguirían sin progresar en las capacidades expresivas y comprensivas.

Frente a quienes creen que las actividades acerca de los aspectos más formales del sistema lingüístico resultan insuficientes para el fomento de las habilidades comunicativas, o los que mantienen, muy al contrario, que tales actividades son parte esencial del saber gramatical sin el cual no se puede hablar ni escribir correctamente, estimamos que los ejercicios morfosintácticos pueden dirigirse tanto al aprendizaje formal del funcionamiento de la lengua, o sea, a la reflexión metalingüística, mediante diversas operaciones gramaticales que exijan relacionar, contrastar, identificar, manipular, clasificar, completar, sustituir, transformar, etc., como a la aplicación práctica de los conocimientos teóricos en beneficio

de las capacidades comunicativas, al uso real de la lengua⁷. Aunque la adquisición de las destrezas discursivas no implica necesariamente el uso reflexivo sobre la lengua, no es menos cierto que la reflexión sobre ella ayuda indiscutiblemente a utilizarla mejor (Ruiz Bikandi, 2010: 39).

Pero además de estas razones de índole educativa, que por sí justifican plenamente el tratamiento de la reflexión metalingüística en la escuela, existen otras no menos importantes. Nos referimos concretamente al hecho de que no debe olvidarse que el conocimiento gramatical forma parte primordial de la cultura general de cualquier individuo. Sabido es que las producciones verbales -orales y escritas más formales requieren de un buen dominio de la gramática en tanto que la pobreza en ese ámbito reduce extraordinariamente la capacidad expresiva del estudiante. A todo ello hemos de añadir que la reflexión consciente sobre los mecanismos lingüísticos contribuye al desarrollo y estructuración del pensamiento. Si partimos de la idea de que el lenguaje es el reflejo del pensamiento, estaremos de acuerdo en que el orden de las palabras y la construcción sintáctica oracional constituyen un medio a través del cual nuestros pensamientos pueden ser entrelazados, organizados y representados (Crystal, 1994: 14). En efecto, son las estructuras morfológicas y las sintácticas, inherentemente simbólicas, las que posibilitan la estructuración y simbolización del contenido semántico (Cifuentes, 1996: 23). Desde la psicología del lenguaje se concibe el procesamiento sintáctico como un proceso cognitivo por el cual el individuo asigna una estructura de constituyentes a un enunciado a través del establecimiento de las relaciones sintácticas entre las palabras que lo componen.

3.2. Planificación didáctica

Aunque las actividades gramaticales sean, como cualquier otra actividad de enseñanza- aprendizaje de la lengua, un elemento esencial de la programación de aula en la que se concretan los objetivos y los contenidos sobre el conocimiento y reflexión de la gramática, en los libros de texto revisados, sin embargo, constatamos no pocas deficiencias en lo que atañe a su planificación didáctica. Así, por ejemplo, en las unidades didácticas no se incluyen actividades de

⁷ Sin embargo, como dice Ruiz Bikandi (2010: 34), «una lectura banal de la competencia comunicativa en el campo didáctico ha minimizado la reflexión sistemática sobre la lengua, en ocasiones, hasta hacerla desaparecer y en otras, sustituyéndola por una reflexión gramatical puntual y casual, en función de las dificultades de habla o escritura surgidas al hilo de la comunicación». Y más adelante indica: «Para lograr un dominio cabal de la lengua y una competencia comunicativa elaborada resulta imprescindible la reflexión sobre el sistema de la lengua y su relación con el discurso, junto con la observación analítica sobre el funcionamiento de los textos».

introducción sobre los asuntos teóricos que van a tratarse para explorar las expectativas, las ideas y los conocimientos previos de los alumnos y que, al mismo tiempo, sirvan de motivación inicial. Esta fase primera es necesaria a fin de que aquellos sean conscientes del objetivo que se persigue con la explicación gramatical y con la elaboración de las actividades prácticas. Solo de esta manera pueden llegar a darles sentido a las actividades de aprendizaje, convenciénndose de su utilidad más allá del libro y de la escuela.

En nuestros manuales de secundaria las actividades que se contemplan son las siguientes: en los textos publicados por Anaya, en cada curso de la etapa, los contenidos morfosintácticos están acompañados de actividades de aplicación y consolidación sobre lo estudiado; asimismo cuentan con una sección llamada «Recuerda lo que has aprendido» destinada a la realización de actividades de repaso y de refuerzo de los principales contenidos expuestos en la unidad; además de esto, cada manual contiene un cederrón en el que los alumnos pueden consultar contenidos de la programación y llevar a cabo más actividades prácticas. Por otra parte, los manuales de 1º y 3º de ESO disponen de una sección de «Autoevaluación» donde aparecen ejercicios destinados a que los estudiantes recapiten sobre su proceso de aprendizaje. Todos los manuales disponen de un apartado, denominado «Lee y contesta» en los cursos 1º y 3º y «Lee y refuerza lo aprendido» en los cursos 2º y 4º, en el que se refuerza lo aprendido en la lección gramatical a través de actividades sobre un texto. En los materiales editados por SM, en cambio, la tipología de actividades es mucho menor. Aparte de las actividades de aplicación y consolidación sobre los contenidos morfosintácticos de la unidad, presentes en todos los cursos, los textos de 1º y 2º de ESO cuentan con actividades de refuerzo, mientras que los de 3º y 4º añaden solamente actividades de procedimiento de análisis. Esquemáticamente la distribución de estas actividades quedaría del siguiente modo:

1º, 2º, 3º y 4º de ESO (Editorial Anaya)
 Actividades de aplicación y consolidación
 Actividades de refuerzo
 Actividades de repaso y de refuerzo
 Actividades de autoevaluación
 Actividades complementarias (CD-ROM)

1º y 2º de ESO (Editorial SM)
 Actividades de aplicación y consolidación
 Actividades de refuerzo

Hemos de destacar igualmente que las actividades gramaticales no tienen en cuenta la realidad tan diversa de las aulas ya que ni se proponen actividades alternativas para aquellos alumnos que no mantienen el ritmo de aprendizaje marcado por el libro de texto ni tampoco proporciona al docente orientaciones para que realice cuantas adaptaciones o modificaciones se precisen para desarrollar itinerarios curriculares flexibles que tengan en consideración la diversidad del alumnado (Gallardo y Carrasco, 2001: 41).

En lo que se refiere a su aspecto metodológico, la mayoría de actividades, por no decir todas, se enfocan hacia una labor individual y muy mecánica de los alumnos, lo cual representa un serio obstáculo tanto el aprendizaje cooperativo en el aula como la construcción compartida de los conocimientos asimilados. El aprendizaje autónomo y pasivo predomina extraordinariamente en detrimento de una actuación colectiva o en pequeños grupos que conduzca eficazmente a una concepción socioconstructivista del aprendizaje. En muchos casos, el papel del profesor se reduce a la revisión o corrección de los ejercicios, diluyéndose su intervención mediadora y, por tanto, cualquier tipo de intercambio comunicativo.

Por todo lo anterior, apostamos por el diseño de unas actividades que ayuden al alumno a la construcción de unos conceptos gramaticales convenientes para la consecución de las competencias comunicativas. Animamos a las editoriales a que incorporen sin temor las aportaciones de numerosos trabajos e investigaciones que se han venido desarrollando durante los últimos años (Zayas, 1993; Zayas y Rodríguez, 1992; Camps y Ferrer, 2000; Camps y Zayas, 2006a; Ribas, 2010), en los que se defiende una nueva metodología que ponga de relieve el papel de la práctica gramatical desde la perspectiva de los usos reales y de las situaciones en que estos se producen. Y, por supuesto, dentro de esa metodología tienen plena justificación actividades donde se trabajen habilidades gramaticales encaminadas a utilizar la lengua de un modo correcto, coherente y adecuado en los diversos contextos de comunicación.

3.3. Plurilingüismo

Con la potenciación de los programas educativos en los que se aborda la integración curricular entre lenguas, los centros escolares han venido promoviendo en los últimos años numerosas iniciativas a favor de la introducción de un plan de

plurilingüismo por el que se pretende que los conocimientos y experiencias lingüísticas en el aprendizaje de varias lenguas ayudan al desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos (Ruiz y Tusón, 2008; Noguerol, 2008; Ruiz, 2008).

A partir de la puesta en marcha de esta metodología se puede relacionar y confrontar diferentes lenguas y también sus respectivas gramáticas. La comparación entre varias lenguas resulta de sumo interés para la reflexión metalingüística ya que posibilita que los alumnos descubran los mecanismos que operan en cada lengua a la vez que observan las diferencias estructurales entre ellas. En nuestro caso, por ejemplo, los conocimientos gramaticales y la reflexión sobre ellos podrían transferirse de una lengua a otra y viceversa, incrementando así la competencia gramatical de los alumnos.

Sin embargo, en lo que tiene que ver con las actividades gramaticales, no existen en el mercado editorial manuales escolares que las planifiquen de modo transversal, es decir, aprovechando conocimientos gramaticales y terminología comunes entre diferentes lenguas y evitando reduplicaciones innecesarias de contenidos académicos y didácticos. Si el enfoque plurilingüe no se refleja en los libros de texto, no queda más remedio que esperar en que sea la actuación de un profesorado, realmente implicado en este planteamiento innovador, la que venga a suplir las deficiencias comprobadas en los manuales escolares. Será el profesor, en definitiva, quien deba establecer unas descripciones contrastivas que contengan unas nociones gramaticales básicas transversales y una terminología compartida.

3.4. Hacia un nuevo modelo: las SDG

A pesar de que la didáctica de la gramática en la escuela obligatoria siga siendo uno de los aspectos que menos se ha renovado en el campo de la educación lingüística, desde hace tiempo no dejan de publicarse interesantes trabajos e investigaciones ocupados en la búsqueda de nuevos planteamientos didácticos que sirvan para un mejor aprovechamiento de los contenidos gramaticales del currículo. Destacamos especialmente el modelo de enseñanza gramatical llamado «Secuencias Didácticas para aprender Gramática»⁸ en el que vienen trabajando

⁸ El modelo surge a partir de la línea de investigación iniciada hace varios años por la profesora Anna Camps sobre enseñanza de la gramática a través de la investigación y de la interacción. Para Camps, frente a las dos orientaciones contrapuestas sobre la enseñanza de la gramática presentes actualmente en los manuales de secundaria -una, mayoritaria, centrada en los elementos del sistema de la lengua y otra basada en el estudio de las formas y estructuras lingüísticas a partir de las actividades de comprensión y de producción de textos- propone un modelo fundamentado en cuatro requisitos: a) basarse en la actividad de los alumnos sobre los elementos lingüísticos; b) facilitar a los alumnos la abstracción, la generalización y la sistematización de los conceptos gramaticales; c) Establecer puentes entre el conocimiento sistemático y el uso de la lengua en ambas direcciones (uso versus sistematización); d) permitir el diálogo y la colaboración entre los participantes en la situación didáctica (Camps, 2010: 16).

especialistas en el ámbito de investigación sobre la didáctica de la lengua. En palabras de Anna Camps y Felipe Zayas:

este modelo de enseñanza de la gramática parte de la hipótesis de que el funcionamiento de la lengua puede constituir un objeto de conocimiento que interese a los estudiantes si son ellos quienes lo abordan para construir conocimientos a partir de procesos activos de investigación (recogida de datos, observación, comparación, argumentación, sistematización, síntesis de resultados, etc.), todo ello en colaboración con los compañeros y con la guía del profesor, que ha de ser siempre mediador en este proceso de construcción del conocimiento (Camps y Zayas, 2006: 10).

Abundando un poco más en esta propuesta metodológica, cabe decir que con las secuencias didácticas se desarrollan dos clases de actividades: una de investigación y otra de aprendizaje. Mediante la primera los estudiantes deben intentar descubrir el funcionamiento de algún aspecto de la lengua en cualquiera de sus niveles de organización y después exponer las conclusiones extraídas al respecto. Con la actividad de aprendizaje, han de sistematizar unos conocimientos gramaticales surgidos a partir de la investigación de la búsqueda anterior. Se trata, pues, de implicar activamente a los alumnos en la construcción del saber gramatical, de que consideren las actividades gramaticales como un entrenamiento necesario para aprender a reflexionar y razonar sobre la gramática de manera que sirva para mejorar las habilidades lingüístico-comunicativas. Se intenta conseguir que el alumno, convertido en protagonista de la actividad de enseñanza-aprendizaje, descubra el funcionamiento de la lengua a partir de su uso y manipulación. Desde esta perspectiva, el aprendizaje gramatical parte del conocimiento en uso para llegar al conocimiento sistemático. Como bien nos advierte Camps, «aprender gramática es adquirir un conocimiento razonado sobre el funcionamiento lingüístico y enseñar gramática consistirá en establecer puentes entre el conocimiento intuitivo, implícito, manipulativo, verbalizado con las palabras de cada día y el conocimiento sistematizado sobre la lengua y sus usos» (Camps, 2010: 22)⁹

4. CONCLUSIONES

La revisión hecha en estas páginas sobre las actividades didácticas para trabajar la morfosintaxis que se diseñan en los libros de texto de la ESO, publicados

⁹ Desde este planteamiento queda plenamente justificada la reflexión gramatical no solo en las actividades diseñadas para el aprendizaje de las formas lingüísticas y sus relaciones sintácticas, sino también en las actividades de producción y de comprensión de textos. Zayas (2006: 162-170) describe una tipología de actividades basada en las diversas operaciones implicadas en ellas y en el lenguaje utilizado en la actividad metalingüística; el artículo realiza una descripción de actividades a través del comentario y establece una tipología de actividades.

por dos importantes empresas editoriales de nuestro país, nos permite apuntar las siguientes ideas finales:

- Las actividades se orientan exclusivamente a la práctica de las formas lingüísticas y las reglas de combinación de la lengua y con importantes lagunas en su diseño didáctico -objetivos y contenidos de la actividad, enfoque metodológico y evaluación-. En su conjunto vienen a ser la expresión de una concepción tradicional de la enseñanza y aprendizaje de la gramática que ha sido incapaz de contribuir a la mejora de las habilidades comprensivas y expresivas del alumno.
- Las actividades que más peso tienen son las destinadas a la aplicación y consolidación de los contenidos gramaticales desarrollados en la unidad didáctica del libro de texto. Casi todas ellas presentan unos ejemplos descontextualizados y requieren unas respuestas mecánicas y bastante monótonas. Esta dinámica provoca el aburrimiento y la falta de interés del alumnado que tiene la sensación de pérdida de tiempo puesto que no entiende realmente su utilidad didáctica. En cuanto a otros tipos de actividades, echamos de menos otras muchas como, por ejemplo, las actividades de exploración de conocimientos previos, las introductorias, las de evaluación, las colectivas, etc.
- Las operaciones gramaticales son necesarias para el desarrollo de la competencia metalingüística. Las que se proponen en los textos analizados, de carácter deductivo, se centran sobre todo en la identificación o el reconocimiento de elementos lingüísticos y relaciones sintácticas y en menor medida en otros tipos de operaciones. Consideramos positivamente la funcionalidad de todas ellas siempre que no deriven en la ejecución rutinaria de los ejercicios ni en la práctica abusiva de alguna en concreto. Asimismo es conveniente que muchas de aquellas sean destinadas a practicar la producción de oraciones, que es en definitiva, tal como señala Cassany (Cassany y otros, 1994: 369), la habilidad gramatical que necesitan los alumnos para la elaboración de textos. Y para ello exponen en su manual algunos ejercicios de morfosintaxis especialmente indicados para trabajar la construcción oracional (*Ibíd.*: 369-372).
- Estamos convencidos de que las actividades que aparecen en los manuales de secundaria necesitan no solo una diversificación de su diseño didáctico

sino también una renovación a partir de la cual surja un nuevo planteamiento sobre cómo tiene que llevarse a cabo la reflexión gramatical en las aulas. Si los equipos editoriales se inclinan por no prestar atención a las propuestas de innovación procedentes del campo de la investigación sobre la didáctica de la gramática, no queda más remedio que confiar en que sea el profesorado quien finalmente tenga que incorporar en su programación las novedades aparecidas en los últimos años y encaminadas a favorecer las capacidades comunicativas del individuo.

- Las actividades gramaticales son útiles con la condición de que no se conviertan en un fin en sí mismas. A través de ellas tanto el profesor como el alumno comparten un metalenguaje que hace posible el diálogo sobre el objeto de aprendizaje de cada actividad. Contribuyen al manejo de la normativa de la lengua y también al aprendizaje de la lengua escrita -lectura y composición escrita-. Facilitan el uso y comprensión de los registros lingüísticos más formales. Y, por supuesto, sirven para que los alumnos estudien el funcionamiento de las estructuras gramaticales y las ejerciten junto con las habilidades de comprensión y producción verbal. De este modo, se logra la conexión entre actividades dedicadas al dominio de las capacidades de uso y las dedicadas a la reflexión consciente sobre la gramática. El desarrollo de las habilidades lingüísticas exige, en definitiva, hacer compatible el aprendizaje del uso lingüístico con la reflexión sobre ese uso y orientar las actividades metalingüísticas a fomentar la conciencia de los jóvenes estudiantes sobre los mecanismos discursivos que se utilizan en cada situación y en cada contexto de comunicación (Lomas, 1999: 24).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBEIRO, L. (1999): «Funcionamento da língua as dimensoes activadas a partir dos manuais escolares», en AA.VV.: *Manuais escolares: estatuto, funções, história*. Braga, Universidade do Minho, 95-110.
- BRIGAUDIOT, M. (1994): «Quelques éléments pour une problématique du `méta`á l`école», *Repères*, 9, 3-13.
- CAMPS, Anna (2006): «Secuencias didácticas para aprender gramática (SDG)», en CAMPS, Anna y ZAYAS, Felipe (coords.): *Secuencias didácticas para aprender gramática*, Barcelona, Graó, 31-37.
- (2010): «Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración»,

- en RIBAS SEIX, Teresa (coord.): *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona, Graó, 13-32.
- CAMPS, Anna y FERRER, Montserrat (coords.) (2000): *Gramàtica a l'aula*. Barcelona. Graó.
- CAMPS, Anna y FONTICH, Xavier (2006a): «Introducción», en CAMPS, Anna y ZAYAS, Felipe (coords.): *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona, Graó, 7-15.
- CAMPS, Anna y ZAYAS, Felipe (coords.) (2006b): *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona, Graó.
- (2006c): «La construcción del conocimiento gramatical de los alumnos de secundaria a través de la investigación y el razonamiento», en CAMPS, Anna y ZAYAS, Felipe (coords.): *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona, Graó, 101-111.
- CASSANY, Daniel, LUNA, Marta y SANZ, Gloria (1994): *Enseñar lengua II*. Barcelona, Graó.
- CIFUENTES, José Luis (1996): *Gramática cognitiva. Fundamentos críticos*. Madrid, Eudema.
- CRYSTAL, David (1994): *Enciclopedia del lenguaje*. Madrid, Cambridge University Press.
- GALLARDO, M.^a Carmen y CARRASCO, Agustín (2001): «Los libros de texto: objetos de deseo», *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. Barcelona, Graó, 36, 33-42.
- LOMAS, Carlos (1999): *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras II*. Barcelona, Paidós.
- MILIAN, Marta (2010): «La gramática en los manuales de lengua: ¿qué actividades se proponen a los alumnos», en RIBAS SEIX, Teresa (coord.): *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona, Graó, 155-172.
- NOGUEROL, Artur (2008): «El tratamiento integrado de las lenguas en el marco europeo», *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. Barcelona, Graó, 47, 10-19.
- RIBAS SEIX, Teresa (coord.) (2010): *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona, Graó.
- RUIZ BIKANDI, Uri (2008): «La reflexión metalingüística desde varias lenguas», *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. Barcelona, Graó, 47, 20-32.
- (2010): «El conocimiento sobre la lengua en el Decreto de Enseñanzas Mínimas de 2007. Una revisión crítica», en RIBAS SEIX, Teresa (coord.): *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona, Graó, 33-54.
- RUIZ BIKANDI, Uri y TUSÓN VALLS, Amparo (2008): «El tratamiento integrado de las lenguas», *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. Barcelona, Graó, 47, 7-9.

- ZAYAS, Felipe (1993): «Las actividades gramaticales desde una perspectiva textual», en LOMAS, Carlos y OSORO, Andrés (comp.): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona. Paidós, pp. 199-222.
- ZAYAS, Felipe (2006): «La actividad metalingüística: más allá del análisis gramatical», en CAMPS, Anna y ZAYAS, Felipe (coords.): *Secuencias didácticas para aprender gramática*, Barcelona, Graó, 161-171.
- ZAYAS, F. y RODRÍGUEZ, C. (1992): «Composición escrita y contenidos gramaticales», *Aula de Innovación Educativa*, 2, 13-16.