

Manuel Francisco Romero Oliva, Rafael Jiménez Fernández, Ester Trigo Ibáñez,
University of Cadiz, Spain

DOI: 10.17951/lsml.2020.44.3.117-129

Donde habita el olvido: recuperando el lugar de la gramática en las aulas

**Where Oblivion Dwells: Reclaiming the Place of Grammar
in the Classroom**

RESUMEN

El presente trabajo reflexiona sobre el papel de la gramática en la enseñanza de la lengua. El estudio parte de una revisión de los principales enfoques gramaticales para delimitar las causas de su alejamiento desde unos planteamientos que tengan como referencia la mejora del comportamiento lingüístico de los aprendientes. Este recorrido epistemológico servirá de base de fundamentación para generar un proceso didáctico que la ubica en relación con la lingüística del texto y que permite a la gramática adquirir su valor pedagógico en el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa de los estudiantes.

Palabras clave: didáctica de la gramática, lingüística del texto, competencia lingüística, competencia comunicativa, transposición didáctica

ABSTRACT

This paper reflects on the role of grammar in language teaching. The study starts from a review of the main grammatical approaches in order to delimit the causes of their distancing from approaches that have as reference the improvement of the linguistic behaviour of learners. This epistemological journey will serve as a basis for generating a didactic process that places it in relationship with the linguistics of the text and that allows grammar to acquire its pedagogical value in the development of the linguistic and communicative competence of students.

Keywords: grammar didactics, text linguistics, linguistic competence, communicative competence, didactic transposition

1. Donde habita la enseñanza de la gramática: del enfoque tradicional al enfoque comunicativo

Desde hace tiempo, y aún persiste en nuestros días, la enseñanza de la gramática no ha dejado de suscitar discusiones, dudas y críticas entre los estudiosos del

Manuel Francisco Romero Oliva, Rafael Jiménez Fernández, Ester Trigo Ibáñez, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Cádiz, Avenida República Saharaui, s/n 11519, Puerto Real (Cádiz), manuelfrancisco.romero@uca.es, <http://orcid.org/0000-0002-6854-0682>, Phone: 0034956016215, rafael.jimenezfernandez@uca.es, <http://orcid.org/0000-0001-8665-6788>, ester.trigo@uca.es, <http://orcid.org/0000-0003-3035-4398>

lenguaje y su didáctica. En cuanto al tratamiento de la gramática en la enseñanza de lenguas (materna y extranjera), es de sobra conocido el clásico debate entre los que consideran que la instrucción gramatical no aporta nada a la enseñanza de la lengua y quienes creen que aquella resulta imprescindible. Esta polémica planteada, por otra parte, no puede ser disociada de los distintos enfoques metodológicos que se han ido desarrollando, y también aplicando, en el campo de la enseñanza de lenguas a partir de distintas teorías lingüísticas y su aprendizaje.

El desprestigio de la enseñanza de la gramática vino motivado por una inadecuada aplicación en las aulas de los paradigmas metodológicos tradicionales y estructuralistas que se sucedieron en el tiempo durante el siglo pasado. Si la gramática tradicional se caracterizó por su fuerza normativa y prescriptiva, el advenimiento de las corrientes estructuralistas herederas de la tradición saussureana, durante la década de los 70, hizo lo propio con respecto a su concepción de la gramática, pasando esta a ser considerada una ciencia, en vez de una disciplina humanística, encargada de estudiar la estructura y funcionamiento de los sistemas lingüísticos.

Desde los conocidos enfoques comunicativos, basados en una concepción funcional de la lengua (Hymes, 1995; Widdowson, 1978), se comienza a priorizar una enseñanza de la lengua en el uso (concepción instrumental). Sin embargo, pese a que en sus planteamientos más extremos defienden la función comunicativa sobre la forma gramatical, con lo que la gramática deja de poseer relevancia en la enseñanza de la lengua, lo cierto es que el papel de la instrucción gramatical jamás llega a ser desterrada desde esta perspectiva metodológica, si bien queda subordinada a los fines comunicativos.

Quienes siguen cuestionando la utilidad de la gramática argumentan que esta “no enseña a leer más comprensivamente ni a producir textos más correctos y adecuados” (Giammatteo, 2013, p. 2), esto es, resulta poco rentable en el desarrollo y mejora de las habilidades discursivas (comprensivas y productivas). La competencia comunicativa se convierte en objetivo esencial de la enseñanza y dentro de aquella el componente gramatical viene a sumarse a otros componentes (sociolingüístico, estratégico y discursivo) (Canale & Swain, 1980) en igualdad de interés didáctico. Es de este modo como la gramática deja de tener peso en la enseñanza de la lengua “para pasar a considerarse no como un fin en sí mismo sino como un medio para expresar significados y permitir la comunicación” (Cadierno, 1995, p. 68). No obstante, esta postura radical, que apuesta por el rechazo de la instrucción gramatical explícita en la formación de los estudiantes, tiende a revertirse en la actualidad por investigadores y profesionales de la educación, que han comprobado los resultados poco satisfactorios de los métodos comunicativos debido a la escasa competencia gramatical que poseen los alumnos, y ahora propugnan la oportunidad de poder conjugar la atención gramatical con la creación de espacios donde la comunicación esté efectivamente presente.

1.1. El olvido de la gramática desde su enfoque tradicional

Por enfoque gramatical se entiende la aplicación de un modelo explicativo estructuralista en la educación lingüística, centrado en la descripción y explicación del funcionamiento interno del sistema gramatical de la lengua, pero sin dejar totalmente al margen el aspecto normativo asociado a la gramática tradicional.

En opinión de distintos estudiosos (Ciapuscio, 2006; Di Tullio, 2000; Otañi & Gaspar, 2001) la oposición contra la instrucción gramatical en la escuela, durante aproximadamente el último tercio de la centuria pasada, fue consecuencia de una implementación insuficiente, pues se impuso en los programas curriculares de todas las etapas educativas, y por ende en las aulas, unas teorías científicas, de corte estructuralista, sin la más mínima transposición didáctica que facilitara su graduación y adaptación a las aulas. Pero no solo fue esto lo que sucedió, también ha de añadirse, para complicar todavía más el panorama, el reduccionismo pedagógico que comportó el hecho de entenderse la enseñanza de la lengua como enseñanza de la gramática (plano morfosintáctico).

Se expande, así pues, una metodología que gira en torno al análisis oracional, dado que se concibe la lengua como un conjunto de oraciones, potenciándose de esta forma el nivel oracional por encima del nivel textual o, si se prefiere, privilegiando el conocimiento de las reglas gramaticales en detrimento de su empleo discursivo. El análisis sintáctico de oraciones se convierte con los años en la principal seña de identidad de la presencia de la gramática estructural en la institución escolar. Este tipo de análisis, como sabemos, parte de una práctica mecánica y taxonómica por la que se identifican, transforman, etiquetan, clasifican y segmentan los componentes formales del enunciado excluyendo el significado. En palabras de Bosque (1994), es un “etiquetado irreflexivo” de las funciones sintácticas (pp. 10–11). Las clases de lengua se convierten en un lugar para la explicitación desmedida de conceptos de la ciencia lingüística.

1.2. Retomando el lugar de la gramática desde el enfoque comunicativo

Tal como hemos referido, en 1972 surge un nuevo término que supondrá una renovación en los planteamientos metodológicos llevados a cabo hasta ese momento. Hablamos del concepto de competencia comunicativa. Procedente de la etnografía de la comunicación, y gracias a Hymes, este nuevo concepto supone una ampliación de aquel otro acuñado por Chomsky, el de competencia lingüística, en la medida en que se postula que, más allá de la existencia de un conjunto de reglas que se combinan para construir oraciones gramaticales, lo realmente primordial son las reglas de uso que intervienen en las interacciones comunicativas dentro de un contexto específico. Así se logra trascender el hecho exclusivamente lingüístico para dar cabida a otros factores como los sociales y culturales, que también son decisivos en el uso lingüístico y comunicativo. Saber una lengua no es solo conocer su gramática, sino también poseer la capacidad para

saber cómo usarla con fines sociales. El objetivo principal que se marca el enfoque comunicativo [Communicative Approach] para la enseñanza de la lengua no es otro que el que los alumnos alcancen una competencia comunicativa que les capacite para la práctica adecuada en la producción y comprensión de textos. Todo ello “se traduce en una metodología que orienta la enseñanza del lenguaje hacia las destrezas y las habilidades, incorporando la diversidad de la lengua en uso y enfatizando su carácter social, a partir del texto como unidad mínima de comunicación” (Lomas, 2014, p. 65).

Más adelante, Canale y Swain (1980) desarrollan con mayor profundidad el concepto acuñado por Hymes y para ello proponen un modelo teórico multidimensional en el que se habla de una macrocompetencia comunicativa integrada por tres componentes o subcompetencias (la lingüística o gramatical, la sociolingüística y la estratégica) a la que se le suma posteriormente la subcompetencia discursiva, tras la revisión y modificación elaborada por Canale (1983).

Tanto en este modelo de Canale y Swain (1980) como en otros que se plantearon después se tienen en cuenta la competencia gramatical, además de las otras ya enunciadas. De esta forma el aspecto gramatical queda imbricado con el resto de subcompetencias y, por tanto, se despoja del protagonismo didáctico conferido desde el posicionamiento metodológico del enfoque tradicional. A partir de esta nueva perspectiva, donde la gramática se subordina a una finalidad comunicativa, difícilmente puede sostenerse la negación de su tratamiento en la escuela. Como señalan Ruiz Martínez y Martí Sánchez (2018), “lo que hay ahora es más que gramática, gramática pragmatizada” (p. 1).

Los conocimientos gramaticales dejan de tener un fin por sí mismos para convertirse en un medio para alcanzar la meta de la competencia comunicativa. Deben tender, por tanto, hacia unos criterios funcionales, que les sean de utilidad a los alumnos en su comunicación. Se diseñan “actividades enfocadas en el uso de la lengua y en las que se prescinde de explicaciones gramaticales, o en las que estas aparecen supeditadas a la escritura de distintos géneros textuales, a manera de información inconexa y desprendida del sistema en el cual cobran sentido (Jurado, p. 69). Sabido es que el interés del enfoque comunicativo por el nivel textual viene determinado por la fuerte influencia recibida por parte de la gramática textual y la lingüística del texto, integradas plenamente en un nuevo paradigma de investigación científica enfocado hacia el fenómeno comunicativo. Dentro de esta tendencia del enfoque comunicativo por la construcción textual, hemos de destacar, por un lado, su relación con el proceso de escritura y, particularmente, con el modelo de Flower y Hayes (1980); y, por otro lado, con la tipología y géneros textuales empleados en la enseñanza de la lengua: se apuesta por la postergación de los textos literarios, dado su empleo abusivo en la escuela, en tanto que se promueve los denominados textos *auténticos o reales* con el fin de corresponderse con la metodología comunicativa.

En cuanto al papel de la gramática en su relación con el enfoque comunicativo, compartimos la idea de que “una buena competencia comunicativa no se alcanza a través de un aprendizaje que no contemple la reflexión gramatical” (Lenarduzzi & Sainz 2014, p. 10). Frente a unas posturas antigramaticales por muchos de los defensores del enfoque comunicativo, desde hace tiempo se ha visto la necesidad de contar con la enseñanza gramatical.

A todo ello ha de añadirse, como argumento favorable a la vuelta de la gramática a las aulas, su importancia en la escritura: no solo adquiere relevancia en la fase de revisión textual, momento en que se repasa y reflexiona acerca del producto escrito, aunque este ejercicio se restrinja a la corrección formal (gramática normativa) y en menor medida al contenido desarrollado, sino también interviene en la fase de formulación y hasta incluso en las primeras etapas de configuración textual.

Zayas (1997), abundando en el planteamiento de González Nieto (2001), quien apuesta por un modelo pedagógico de gramática de la comunicación, afirma lo siguiente:

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 [énfasis y paréntesis original] (pp. 72–73).

Además, estamos convencidos de que esta reflexión debe extenderse del ámbito oracional al textual. Téngase en cuenta que estas dos unidades (oración y texto) comparten una misma estructura en la que elementos oracionales y textuales aparecen estrechamente ligados. No es posible adentrarnos en el entremado textual, para comprender determinados fenómenos textuales (cohesión, deixis, correlaciones temporales, referencia gramatical, conexión, puntuación, etc.), sin la necesaria formación en contenidos gramaticales oracionales. Sin embargo, en muchos casos lo que ha tenido lugar es un movimiento pendular por el que muchos especialistas y profesores han pasado de mostrar un desinterés por la estructura formal de la lengua a una excesiva atención hacia su funcionamiento. En otras palabras: se ha sustituido en el espacio de aprendizaje la gramática oracional por una renovada gramática comunicativa. Pero nuestra opinión es la de concebir estos dos tipos de gramáticas de manera interrelacionada, esto es, ni desligadas ni débilmente conectadas. De nada sirve reemplazar conceptos y taxonomías procedentes de la gramática estructural por otros resultantes de la gramática del texto: tan solo se conseguiría que se abandonaran, por ejemplo, actividades de identificación o reconocimiento de determinados elementos lingüísticos en favor

de otras sobre identificación de mecanismos de cohesión. El debate, en cualquier caso, ha de centrarse en cómo llevar a cabo una articulación metodológica entre ambos tipos de gramática con el objetivo de que así se recoja en programaciones didácticas y proyectos editoriales. Esto exigirá, por supuesto, buscar un consenso básico sobre el qué y el cómo enseñar entre todos los agentes implicados.

Como hemos dicho anteriormente, el componente gramatical es parte constituyente de los distintos modelos de competencia comunicativa referidos y debe practicarse interrelacionándolos con los demás componentes; en consecuencia, no cabe hablarse de competencia comunicativa y, a su vez, proscribir la instrucción gramatical. Esta tiene que abordarse conjuntamente tanto desde la perspectiva oracional como la discursiva-textual y atendiendo de igual modo a la forma (conocimiento del código), al uso de la lengua (funcionalidad comunicativa) y también a la valoración social de cada fenómeno lingüístico (componente normativo). Para dominar la lengua los estudiantes deben de usarla, al tiempo que pueden ir aprendiendo a reflexionar sobre ella. Se trata, pues, de que la reflexión gramatical se trabaje en un modelo de enseñanza donde los conocimientos gramaticales (oracionales y textuales) dejen de apoyarse exclusivamente en las rutinarias explicaciones gramaticales, acompañadas de ejercicios mecánicos de producción individual, para enfocarse hacia la mejora y desarrollo de las habilidades comunicativas.

2. El lugar de la gramática en la escuela: de la gramática normativa a la enseñanza de la lengua

Enseñar lengua, como hemos visto en la revisión de los modelos, ha de convertirse en una planificación de estrategias basadas en el uso y en la mejora del comportamiento lingüístico de los aprendientes, es decir, en perfeccionar la competencia comunicativa desde una planificación racional y contextualizada de la competencia lingüística: “se requiere desarrollar cierta conciencia metalingüística, con distintos grados de explicitud, para poder utilizar bien las lenguas que aprendemos en la escuela; es decir, para poder utilizarlas en distintas situaciones, públicas y privadas, y para diferentes finalidades” (Rodríguez Gonzalo, 2000, p. 94).

Sin embargo, esta idea sigue presentándose como un reto académico en la escuela: si bien la conciencia metalingüística, que nos lleva a concretar la gramática implícita en explícita, sigue estando presente en los currículos escolares, en los libros de texto, en los cuadernos de clase; sin embargo, su presencia mantiene dudas por parte de docentes y estudiantes que la hacen concebir como un objeto estéril de enseñanza. En concreto: para los docentes, frente a una necesidad de contextualizarla en los procesos de enseñanza-aprendizaje, los manuales escolares siguen ofreciendo propuestas de actividades gramaticales sin cohesionar (López Sánchez, García Prieto, & Travé González., 2018, p. 552) y orientadas exclusivamente a la práctica de las formas lingüísticas (Jiménez Fernández,

2011, p. 252); y, para los estudiantes, la gramática sigue planteándose de manera abstracta, basada en la aplicación deductiva de ejercicios que refuerzan una regla que no facilitan la interiorización de conocimientos para su posterior activación reflexiva en determinados contextos de uso de la lengua.

Todo este panorama educativo requiere un replanteamiento de la enseñanza de la gramática, que puede encontrarse en las concepciones de Mantecón (1988), al considerar que esta ha de ser

eminentemente práctica, es decir, no ha de atender solamente a los principios de una determinada filosofía. Las gramáticas tradicionales son esencialmente prescriptivistas y logicistas; la estructural, descriptiva, y la generativa, explicativa [...] Lo que nosotros propugnamos será el resultado de una síntesis: es decir, ha de ser normativa, descriptiva y explicativa (p. 20).

Apoyando este modelo pedagógico, la aparición de la lingüística del texto, según Coseriu (2007, p. 95), se corresponde con la necesidad de abogar por una nueva lingüística que superara la gramática tradicional al considerar el texto y su estructura como unidad del lenguaje. Así, Bernárdez (1982) precisa los aspectos referidos al texto desde su carácter comunicativo, por su intención de transmisión de un mensaje; desde su naturaleza pragmática, al producirse en un contexto de la lengua; y, finalmente, desde su representación estructurada, ya que consta de una estructura y unas normas.

En esta idea, Romero (2008) precisa que la consolidación de la lingüística textual y la pragmática va a determinar que, además de enseñar exclusivamente morfología, sintaxis o semántica, se tienda a desentrañar las reglas y estructuras que conforman los textos (adecuación, cohesión, coherencia, elementos gramaticales, ortografía, estilística...), de tal manera que su enseñanza se enfoque desde la perspectiva del acto comunicativo, formativo y funcional – tabla 1.

Tabla 1. Enfoques y objeto de estudios para una enseñanza de la gramática

Enfoque	Objeto de estudio	Disciplinas
Comunicativo	Comunidad de habla	Etnografía de la comunicación
Pragmático	La lengua en su uso y contexto	Pragmática, sociología del lenguaje, sociolingüística, semiótica.
Estructural	El texto como unidad	Lingüística del texto

De ahí subyace nuestro interés de incidir en que la gramática deba estar planteada y planificada en los procesos de enseñanza con la intención de mejorar el comportamiento lingüístico de los aprendientes. En el aula deben desarrollarse procedimientos adecuados para la actividad metalingüística, atenuando la

instrucción directa a favor de la acción y la experiencia (Camps & Ferrer, 2000); para continuar con un modelo de aprendizaje por parte del alumno (Fontich, 2011, p. 49) mediante el desarrollo de diversas estrategias didácticas que se traduce en una renovación metodológica de la enseñanza de la gramática que

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 (Zayas & Camps, 2006, p. 10).

2.1. Una propuesta de actuación para incorporar la gramática al aula

El desarrollo de una propuesta didáctica para la inclusión de la gramática en la escuela obedece a una serie de condicionantes que no pueden obviarse para evidenciar su interés de cara a la mejora del comportamiento lingüístico y comunicativo de los aprendientes. En nuestro caso, proponemos dos líneas de actuación para el docente donde se circunscriben tanto fundamentos epistemológicos (ciencias del lenguaje, destacando aspectos claves como la lingüística del texto, la competencia lingüística, la competencia comunicativa, etc.), como pedagógicos (ciencias del comportamiento, transposición didáctica, construcción del conocimiento, estrategias metodológicas, entre otros).

2.1.1. Lingüística del texto y transposición didáctica

La comprensión de la enseñanza (Blythe, 2004), entendida, desde una visión general, como un marco de actuación que pretende concebir la enseñanza para hacer cosas usando los conocimientos previos adquiridos y resolver nuevos retos en situaciones inéditas, tiene su concreción en la enseñanza de la lengua en el desarrollo de aprendizajes reflexivos donde los estudiantes construyan el conocimiento y lo pongan al servicio del desarrollo de nuevas prácticas letradas en diversas situaciones comunicativas. Dicho postulado nos conduce a replantear la planificación de la enseñanza de la lengua para que la gramática no se convierta en el propio objeto de conocimiento, es decir, para que la enseñanza de una gramática escolar no se centre en el sistema de la lengua en sí mismo, sino en las aportaciones que ofrece para su reflexión y uso desde enfoques comunicativos. De ahí, como indica Álvarez (2005, p. 41), surge la reflexión docente para transformar su conocimiento de la materia en objeto de conocimiento desde tres enfoques: a) epistemológico, repensando sobre los contenidos objeto de enseñanza, b) psicológico, analizando las condiciones de adquisición del saber, y c) praxeológico, haciendo hincapié en la propia intervención didáctica, en los métodos de investigación y conceptos operatorios.

En este sentido, el enfoque epistemológico nos lleva a los planteamientos de la lingüística del texto (Coseriu, 2007, pp. 127–128) desde una doble perspectiva del texto: una, como nivel de lenguaje en general; y, otra, como nivel de estructuración de las lenguas – tabla 2.

Tabla 2. Lingüística del texto: lenguaje versus estructuración (Coseriu, 2007, p. 128)

texto como lenguaje		texto como estructuración	
hablar en general	↓ Determinación	texto	↓ Niveles de combinación
(lenguaje)		oración	
lengua		cláusula	
(tradición histórica del hablar)		grupo de palabras	
texto		palabra	
		elementos mínimos	

Los enfoques psicológico y praxeológico para una transposición del conocimiento se han de centrar en el aprendiz y el docente. Este posibilitará un conjunto de estrategias de aprendizajes que requerirá una serie de enfoques metodológicos y procesos cognitivos – véase tabla 3 – para acceder, construir y manipular un conocimiento que, posteriormente, deberá ser activado en diferentes situaciones comunicativas:

Tabla 3. Enfoques y procesos cognitivos

Enfoque	Procesos cognitivos	Acciones	Fases
inductivo	comprender	observación	acceso y construcción del concepto desde la experimentación
	analizar	análisis	
	organizar	abstracción/comparación	
	estructurar	categorización	
generalización			
deductivo	aplicar	verificación	asentamiento del concepto desde su aplicación
		ejemplificación	
	crear	ampliación	

De esta forma, optamos por un aprendizaje didáctico y compartido en el aula donde se construya el conocimiento, interrelacionando el saber y el saber hacer con la lengua desde procesos y acciones didácticas estructuradas hacia un núcleo de interés: conocer y valorar el uso social, académico y personal del texto como base del desarrollo lingüístico y comunicativo de los aprendientes, en palabras de Meirieu (2002):

lo que importa es la capacidad del maestro para *traducir los contenidos de aprendizaje en procedimientos de aprendizaje* [énfasis original], es decir, en una cadena de operaciones mentales [...]. Lo esencial es transformar un objetivo programático en un dispositivo didáctico (p. 130).

2.1.2. Planteamiento de secuencia didáctica desde una lingüística del texto

Si partimos de la idea de Eigenmann (1981) para delimitar el concepto de secuencia didáctica como “una serie de diversos elementos que se relacionan mediante una acción recíproca característica, dando lugar a una sucesión lineal dotada de constancia interna y de especificidad de actuación” (p. 14), nuestros planteamientos para una enseñanza de la lengua obedecerán a los objetivos de un itinerario lingüístico desde la reflexión metalingüística del texto (Romero & Jiménez, 2015, p. 349) y que se concretan en la tabla 4:

- Objetivo 1: Comprender el uso social, académico y profesional de la tipología textual que se está trabajando;
- Objetivo 2: Generalizar y delimitar las características específicas y las modalidades de la tipología textual;
- Objetivo 3: Practicar aquellas actividades lingüísticas (gramaticales y ortográficas) referidas a los diferentes niveles de estructuración de la tipología textual – tabla 2;
- Objetivo 4: Crear situaciones comunicativas donde producir modelos de la tipología textual desde la producción pautada y contextualizada.

Las pautas de actuación docente (Romero & Jiménez, 2015) estarían orientadas a reconocer y diferenciar esa tipología textual de manera que, a partir de ahí, el aprendiz reflexione sobre los diferentes niveles gramaticales y le sirvan para la creación de textos pautados de manera coherente y cohesionada – véase tabla 4:

- Fase I. Exploración. Trabajar el texto desde las ideas previas y experiencias de los alumnos para analizar la funcionalidad y uso de dicha tipología y, posteriormente, delimitar la estructura y elementos que lo componen.
- Fase II. Introducción del concepto. Tras conceptualizar la idea de la tipología textual, se hace necesario ofrecer otros modelos y variables para confeccionar una taxonomía de la propia tipología textual y ampliar la concepción inicial del aprendiz.
- Fase III. Estructuración. Realizar actividades de reflexión metalingüística (gramaticales y ortográficas) relacionadas con niveles de estructuración de la tipología textual.
- Fase IV. Aplicación. Crear textos pautados partiendo de unas indicaciones que aglutinen las actividades realizadas anteriormente, contextualizados, a partir de situaciones generadas.

Tabla 4. Fases para una gramática pedagógica desde la didáctica del texto

FASE I	FASE II	FASE III	FASE IV
Exploración	Introducción del concepto	Estructuración	Aplicación
▼	▼	▼	▼
Comprender la tipología textual	Generalizar y delimitar la tipología textual	Practicar desde actividades lingüísticas	Producir la tipología textual
Pauta de actuación	Pauta de actuación	Pauta de actuación	Pauta de actuación
Funcionalidad y uso del texto	Conceptualización del tipo de texto	Reflexión y ejercicios de niveles gramaticales (léxico, morfológico y sintáctico) y ortográfico	Producción pautada
Delimitación de la estructura de la tipología textual	Análisis de modelos textuales y determinación de una taxonomía		Producción contextualizada

De esta forma estaremos contemplando una enseñanza de la lengua desde un enfoque comunicativo en el que se integren las cuatro destrezas lingüísticas para mejorar del comportamiento lingüístico desde un aprendizaje compartido y activo de los estudiantes en el aula – véase tabla 5.

Tabla 5. Proceso didáctico e integración de destrezas

Fases	Pautas de actuación y dinámicas	Destreza desarrollada
FASE I	Conceptualización del tipo de texto: Debate en gran grupo partiendo de preguntas dirigidas	comprensión escrita comprensión y expresión orales interacción mediación oral
	Delimitación de la estructura de la tipología textual: Actividades exploratorias para el análisis de modelos textuales y creación de una taxonomía	comprensión escrita interacción mediación oral
FASE II	Conceptualización del tipo de texto: Análisis de modelos textuales y determinación de una taxonomía mediante equipos de aprendizaje	comprensión escrita interacción mediación oral
FASE III	Prácticas de actividades lingüísticas: Actividades individuales y grupales referidas al léxico, la frase, la ortografía y la estructura del textual	comprensión y expresión escritas interacción oral mediación oral
FASE IV	Producción de la tipología textual: Creación de textos pautados y de producción contextualizada a partir de situaciones generadas	expresión escritas interacción oral mediación oral

3. A modo de reflexión para recuperar la gramática en la escuela

Si de verdad queremos restaurar el prestigio de la gramática en la escuela y hacer su enseñanza coherente con los fines didácticos requeridos, precisamos un cuestionamiento docente la comprensión de su enseñanza (Blythe, 2004) que

conlleva poner el tópico de la unidad didáctica en el desarrollo de la comunicación y la interacción en el aula desde unos principios educativos en los que la referencia sea la didáctica como “parte de la pedagogía que describe, explica y fundamenta los métodos más adecuados y eficaces para conducir al educando, a la progresiva adquisición de hábitos, técnicas, conocimientos, en suma, e integral formación” (Larroyo, 1949, pp. 40–44). Abogamos, pues, por una gramática escolar basada en la pedagogía de una enseñanza centrada en el uso y reflexión de la lengua para su dominio, para lo que se hace necesario:

- 1) La integración de contenidos en función de los objetivos de la enseñanza, en nuestro caso, el texto, y con una transposición didáctica que cohesione las bases pedagógicas y las capacidades de los estudiantes desde un planteamiento significativo del aprendizaje.
- 2) Las propuestas metodológicas se han de centrar en el aprendiente; de ahí que se requieran procesos reflexivos para la construcción del conocimiento (inducción-deducción), basados en metodologías activas que compartan el aprendizaje (dinámicas cooperativas, interacción oral e integración de las destrezas comunicativas).
- 3) Generar situaciones comunicativas desde las que se integren los diversos enfoques de la gramática: la gramática intuitiva, propia de los usuarios de la lengua y carente de reflexión metalingüística, no puede ser implementada en el aula con una gramática científica, con carácter descriptivo sobre la estructura de la lengua.

Optamos, en definitiva, por una gramática pedagógica o escolar, contextualizada en el uso y en la mejora de un comportamiento lingüístico desde la reflexión situacional.

Referencias

- Álvarez, T. (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa Calve.
- Blythe, T. (2004). *La enseñanza de la comprensión. Guía para el docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Bosque, I. (1994). *Repaso de sintaxis tradicional: Ejercicios de autocomprobación*. Madrid: Arco/Libros.
- Cadierno, T. (1995). El aprendizaje de la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua. *Revista de estudios de adquisición de la lengua española*, 4, 67–85.
- Camps, A., & Ferrer, M. (2000). *Gramàtica a l'aula*. Barcelona: Graó.
- Canale, M. (1983). From a communicative competence to communicative Language pedagogy. In J. C. Richards, & R. W. Smith (Eds.), *Language and communication* (pp. 2–14). Londres: Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- Ciapuscio, G. (2006). Los conocimientos gramaticales en la producción de textos. In R. Bein (Ed.), *Homenaje a Ana María Barrenechea* (pp. 157–169). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires/EUDEBA.
- Coseriu, E. (2007). *Lingüística del texto. Introducción a la hermenéutica del sentido*. Madrid: Arco/Libros.
- Di Tullio, Á. (2000). Una receta para la enseñanza de la lengua: la delicada combinación entre el léxico y la gramática. *Lingüística en el Aula*, 4, 7–28.

- Eigenmann, J. (1981). *El desarrollo secuencial del curriculum*. Madrid: Anaya.
- Flower, J. R., & Hayes, L. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. In L. W. Gregg, & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing* (pp. 3–30). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Fontich, X. (2011). La enseñanza de la gramática en primaria y secundaria: algunas reflexiones y propuestas. *Da Investigação às Práticas*, 1(2), 38–57.
- Giammatteo, M. (2013). ¿Por qué y para qué enseñar gramática? La gramática en la formación de habilidades cognitivo-lingüísticas. *Signos ELE*, 7, 1–16.
- González Nieto, L. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores)*. Madrid: Cátedra.
- Hymes, D. H. (1995). Acerca de la competencia comunicativa. In M. Llobera Cànaves (Ed.), *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27–46). Madrid: Edelsa.
- Jiménez Fernández, R. (2011). La gramática en los manuales de la ESO: Actividades sobre morfosintaxis. *Cauce: Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 34–35, 231–255.
- Jurado, M.^a (2019). Un enfoque cognitivo a la enseñanza de la gramática de la lengua española. *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, 19(23), 57–104.
- Larroyo, F. (1949). *La ciencia de la educación*. México: Porrúa.
- Lenarduzzi, R., & Sainz, E. (2014). Introducción. In E. Sainz (Ed.), *De la estructura de la frase al tejido del discurso: Estudios contrastivos español/italiano* (pp. 7–17). Berna: Peter Lang Verlag.
- Lomas, C. (Ed.) (2014). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad*. Barcelona: Octaedro.
- López Sánchez, F. J., García Prieto, F. J., & Travé González, G. (2018). La enseñanza sobre el medio y los libros de texto en Andalucía: un análisis de contenido y de concepciones del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 539–557.
- Mantecón, B. (1988). *Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas: Textos, Objetivos y Actividades*. Málaga: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Meirieu, P. (2002). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro.
- Otañi, L., & Gaspar, M.^a del P. (2001). Sobre la gramática. In M. Alvarado (Ed.), *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (pp. 75–112). Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2000). Els problemas de la transposició didàctica. La gramàtica des de dins de l'aula. In A. Camps, & M. Ferrer (Eds.), *Gramàtica a l'aula* (pp. 64–76). Barcelona: Graó.
- Romero, M. F. (2008). Consideraciones didácticas para el dominio y la complejidad sintáctica. *Tonos Digital*, 16, 1–20.
- Romero, M. F., & Jiménez, R. (2015). La lectura intensiva como estrategia para el desarrollo de las habilidades comunicativas entre estudiantes de secundaria de ELE. In E. Stala, R. S. Balches Arenas, & C. Tatoj (Eds.), *Tendencias en la enseñanza de español LE. Perspectivas glotodidácticas y metodológicas contemporáneas* (pp. 339–361). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Ruiz Martínez, A. M.^a, & Martí Sánchez, M. (2018). Fundamentos teóricos de los últimos enfoques en la enseñanza de la gramática en ELE. *SinoELE*, 17, 102–113.
- Widdowson, H. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Zayas, F. (1997). Reflexión gramatical y aprendizaje del uso de la lengua. In J. Serrano, & J. E. Martínez (Eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 211–240). Barcelona: Oikos-Tau.
- Zayas, F., & Camps, A. (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.