



Algunas pistas sobre cómo (no) enseñar gramática a los más pequeños¹

A los maestros de mis hijos con admiración

Recibido: 30/10/17

Aceptado: 24/01/18

Ángeles Carrasco Gutiérrez
Universidad de Castilla La-Mancha (UCLM)
angeles.CGutierrez@uclm.es

RESUMEN

Este artículo constituye una revisión crítica del modo en que se presentan los contenidos gramaticales en los libros de texto de la materia de Lengua de los dos últimos ciclos de Primaria. El objetivo que se persigue es señalar los obstáculos que se derivan de la transposición didáctica realizada por estos manuales escolares para el desarrollo de la conciencia metalingüística de los alumnos. Las reflexiones se acompañan además de ejercicios, pues el propósito último del trabajo no es otro que servir como herramienta a los docentes.

PALABRAS CLAVE

Gramática, Educación Primaria, libros de texto, conciencia metalingüística

Some clues about how (not) to teach grammar to primary school pupils

ABSTRACT

The paper investigates how grammar contents are presented in the textbooks used by primary students in the Spanish public school system. Our main purpose is to show the issues derived from the didactic transposition of metalinguistic awareness included in schoolbooks. Along this line, we also offer some exercises that can serve as tools to round out the teaching of grammar in these contexts.

KEY WORDS

Grammar, primary education, textbooks, metalinguistic awareness

¹ Este artículo es una versión ampliada de la comunicación presentada en *I Jornadas GrOC Ciudad Real. Gramática orientada a las competencias* (Ciudad Real, 1-2 febrero, 2016). Agradezco al público asistente sus atinadas observaciones. Quiero expresar asimismo mi agradecimiento tanto a las editoras, Sandra España y Edita Gutiérrez, por su amable invitación a participar en el presente volumen, como a los dos revisores anónimos que tan concienzudamente han leído mi trabajo. Los problemas que aún persistan son responsabilidad mía.



ÍNDICE

1. *Introducción*
2. *Diez maneras de hacer de la gramática algo (in)olvidable*
3. *Conclusiones*
4. *Referencias bibliográficas*

1. *Introducción*

Como se desprende del título de este trabajo, mi propósito no es juzgar qué contenidos gramaticales se imparten en los colegios ni discutir a qué fin deben servir o si conviene o no enseñar Gramática. Sobre todo ello existe abundante bibliografía². Tampoco voy a detenerme en la relación entre la Gramática de los investigadores y la Gramática de los docentes: el saber sabio y el saber para enseñar, respectivamente, en términos de Chevallard (1997). Yo parto de un consenso (Rodríguez Gonzalo 2012: 89):

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;

y mi interés se dirige a señalar los obstáculos que para el desarrollo de esa conciencia metalingüística se derivan de la transposición didáctica realizada por los manuales escolares de los dos últimos ciclos de Primaria. Me mueven varios motivos. El primero es la trascendencia de esta etapa para establecer los cimientos de un conocimiento consciente y explícito del sistema lingüístico. En el colegio empieza todo. Sin embargo, no han sido las clases de Lengua de Primaria sino las de Secundaria las que han interesado preferentemente a los especialistas³. El segundo es el convencimiento de que la clave para atraer la

² Sobre los contenidos gramaticales en las asignaturas de Lengua, pueden consultarse: Castellà Lidon (1994), Camps, Guasch, Milian y Ribas (2005b), Cassany, Luna y Sanz (2008: cap. 4), Durán (2010) y (2011), Ruiz Bikandi (2010). Para la finalidad de la enseñanza de la Gramática, remito al lector a Camps (2000: 102-109), Camps, Guasch, Milian y Ribas (2005a), Cassany, Luna y Sanz (2008: cap. 7), Fontich (2010: 103-106) y (2011: 4), Rodríguez Gonzalo (2012: 90-92). Sobre si es conveniente enseñarla en la escuela, véanse Denham y Lobeck (2010) y Fontich (2011: 3-5). Todos estos trabajos incluyen referencias relativas a las posturas mantenidas por diferentes autores.F

³ Es el caso de la investigación de referencia llevada a cabo desde hace más de dos décadas por el *Grup de Recerca sobre Ensenyament i Aprenentatge de Llengües* (GREAL), del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad Autónoma de Barcelona, y de la

atención hacia lo que enseñamos está a menudo en cómo lo hacemos. La manera de enseñar sería al contenido que corresponde impartir lo que el envoltorio a un regalo: cuanto más atractivo sea más posibilidades habrá de que el niño se sienta inclinado hacia él. Mi tercer y último motivo es de carácter práctico: los docentes de los ciclos de enseñanza obligatoria no tienen apenas margen para elegir los asuntos que desarrollarán a lo largo del curso. La tarea de elaborar contenidos curriculares corresponde a otros. Sí que tienen cierta libertad, en cambio, para decidir cómo enfocar su clase. Es por eso por lo que este trabajo está pensado como una herramienta para allanarles el camino.

Para llevar a cabo mi objetivo, me he servido de los libros de texto de cuatro editoriales con amplia presencia en los colegios: Anaya, Everest, Santillana y Vicens Vives. El examen de estos manuales, especialmente los destinados a niños de entre ocho y once años, me ha permitido detectar deficiencias muy importantes. Las reúno en el apartado que constituye el cuerpo del trabajo, el 2. El apartado 3 está destinado a recoger las principales conclusiones.

2. *Diez maneras de hacer de la gramática algo (in)olvidable.*

2.1. Por orden de llegada



Imaginemos la siguiente situación. Entramos en una biblioteca y preguntamos por libros de manualidades para niños de cuatro años. El bibliotecario nos indica dónde están todas las salas de la biblioteca y nos anima a buscar en las estanterías. Nosotros, perplejos, insistimos en que busquemos la sección en que se encuentra el tipo de libros que nos interesa. La respuesta que obtenemos entonces es que no existe esa sección; que, de hecho, no existe ninguna sección porque los libros se

iniciativa más reciente *Gramática Orientada a las Competencias* (GrOC), liderada por Ángel J. Gallego y Germán Cánovas.

han ido colocando por orden de llegada. Desconcertante. Pero por muy extraño que nos parezca, es así como los más pequeños se ven obligados a colocar los distintos contenidos gramaticales: por orden de llegada.

A partir del primer curso de Primaria está previsto que los niños empiecen a distinguir los conceptos de sílaba, palabra y oración. A esto se añade a partir de segundo un especial hincapié en la existencia de distintas clases de palabras. Y aquí está el primer problema: para que haya clasificación tiene que emplearse un criterio. Si pregunto por el libro de manualidades para niños de cuatro años en una biblioteca real: la Biblioteca Pública del Estado en Ciudad Real, por ejemplo, me van a dirigir a la Sala Infantil y dentro de ella a la Sección de Manualidades y Creaciones. Los libros no están colocados por orden de llegada, sino atendiendo al menos a dos criterios: edad y materia. Estos criterios bien podrían haber sido otros diferentes, pero la clave para el buen funcionamiento de la biblioteca es que los usuarios los conozcan.

Nuestros niños desconocen los criterios que se utilizan para clasificar las palabras. En Primaria se atiende fundamentalmente a la forma y al significado. Sin embargo, nada de esto se comparte con los alumnos. Es más, los manuales que utilizan ni siquiera inciden en cuestiones aún más básicas: por qué las palabras se agrupan en clases, qué significa pertenecer a una clase o cuántas clases es posible distinguir.

Pondré un primer ejemplo con contenidos extraídos del manual de tercer curso de Primaria de la editorial Vicens Vives (las mayúsculas son mías):

TEMA 2, 3.º PRIMARIA, VICENS VIVES:

“LAS PALABRAS DE NUESTRA LENGUA SE ORGANIZAN EN GRUPOS QUE TIENEN CARACTERÍSTICAS SIMILARES. UNO DE ESTOS GRUPOS ES EL DE LOS **NOMBRES O SUSTANTIVOS**.

El **nombre o sustantivo** es una palabra con la que nombramos seres vivos, objetos, lugares, ideas y sentimientos [...] Los **nombres comunes** nombran a cualquier ser u objeto sin diferenciarlo de otro de su misma clase [...] Los **nombres propios** nombran e identifican a un ser u objeto distinguiéndolo de los demás de su misma clase...”

TEMA 3, 3.º PRIMARIA, VICENS VIVES:

“Los nombres o sustantivos pueden ser de **género masculino** o de **género femenino** [...] Los **nombres masculinos** pueden llevar delante *el* o *los* [...] Los **nombres femeninos** pueden llevar delante *la* o *las*...”

TEMA 4, 3.º PRIMARIA, VICENS VIVES:

“Los nombres tienen **número**: pueden estar en **singular** o en **plural** [...] **Número singular**. Si los nombres designan un solo elemento [...] **Número plural**. Si los nombres designan más de un elemento...”

EJEMPLO 1

Vicens Vives es la única editorial que introduce tímidamente el concepto de clase de palabra. Pero en contra de lo que cabría esperar, este buen comienzo se queda solo en eso. El concepto no se desarrolla. De hecho, la editorial no lo retoma hasta la última unidad del último curso de Primaria, como muestra el Ejemplo 2. Fijémonos en que para entonces únicamente se consideran relevantes las características morfológicas. En cualquier caso, lo que me interesa subrayar es que los niños no ven reunidos todos los tipos de palabras hasta el final del ciclo de Primaria, y solo si manejan la editorial Vicens Vives:

TEMA15, 6º PRIMARIA, VICENS VIVES:

“Todas las palabras de una lengua se clasifican, según sus características morfológicas en grupos de palabras o categorías gramaticales.
Las categorías gramaticales son las siguientes: sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, determinantes, pronombres, preposiciones, conjunciones, interjecciones.”

EJEMPLO 2

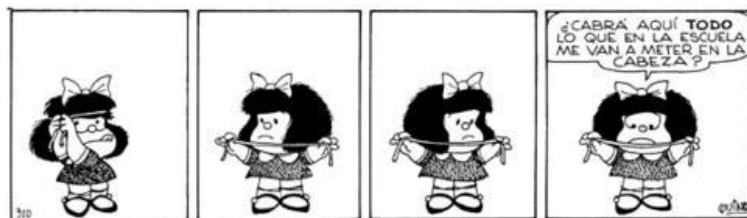
Si ignoramos la pequeña introducción en mayúsculas al concepto de clase de palabra, el Ejemplo 1 sería representativo de lo que puede encontrarse en todos los libros de texto: sin que medie un mínimo marco teórico, las secciones de Gramática van introduciendo sucesivamente distintos tipos de palabras y deteniéndose en sus características morfológicas. Las primeras palabras son los sustantivos; los primeros morfemas, los de género y número. Pues bien, este modo de presentar la información representa el obstáculo más serio para el desarrollo de la conciencia metalingüística del niño. Esa conciencia no puede ni siquiera aflorar si los manuales no incluyen pistas sobre cómo estructurar la información gramatical. Y no lo hacen. Si comparamos con un puzzle la información gramatical que debe ser asimilada, al niño se le están sustrayendo múltiples piezas que, además, son esenciales.

Teniendo solo en cuenta el Ejemplo 1, estas piezas serían las siguientes:

- . que el sustantivo es un tipo de palabra;

- . que el sustantivo no es el único tipo de palabra;
- . que al definir al sustantivo se están teniendo en cuenta las entidades de las que podemos hablar con él;
- . que atendiendo a este criterio, podemos distinguir sustantivos comunes y propios;
- . que para diferenciar sustantivos masculinos y femeninos se emplea un criterio distinto;
- . que comunes y propios no son los únicos subtipos de sustantivos si se atiende al primer criterio; pero masculinos y femeninos sí son los únicos subtipos de sustantivos si se atiende al segundo;
- . que el sustantivo tiene número, pero no todas las clases de palabras que tienen número son sustantivos.

2.2. Son lentejas. Si quieres las tomas y si no, las dejas



El Ejemplo 1 ilustra de manera meridiana el poco cuidado con que los manuales que se utilizan en los colegios presentan los contenidos gramaticales. La buena noticia es que los niños tendrán que memorizarlos, harán un examen y rápidamente olvidarán todo porque difícilmente se recuerda lo que no se entiende. Pero nosotros podemos preguntarnos: ¿Y cómo hacer para que la Gramática se entienda? ¿Cómo conseguir que deje poso? Para encontrar respuestas a estas preguntas el punto de partida no puede ser más obvio: debemos explicar Gramática como si tuviéramos delante niños de ocho, nueve, diez, once años.

Y si tenemos delante niños de ocho años, por ejemplo, la clasificación de palabras no debería empezar con un tema dedicado al sustantivo sino con una introducción tanto al concepto de clase de palabra como a los criterios para establecer esas clases. Como se señalaba más arriba, estos criterios son fundamentalmente el morfológico y el semántico. No hay ninguna dificultad en explicar a un niño que una clase está constituida por elementos con características semejantes. Por consiguiente, nuestro empeño debe dirigirse a hacerles ver en qué consiste compartir características morfológicas y semánticas. Con respecto a las primeras, bastaría con llamar la atención sobre el hecho de que algunas palabras pueden cambiar de “aspecto” según donde se encuentren, como los camaleones. Son las palabras *variables*. Las palabras que mantienen su apariencia siempre son las *invariables*. Esta diferencia básica aparece de manera dispersa en los libros de texto. En Vicens Vives, no antes de cuarto curso. Nótese además en el Ejemplo 3 que se consideran invariables los adverbios pero no las preposiciones ni las conjunciones; y que no se aclara por qué los adverbios son palabras invariables:

TEMA 3, 4.º PRIMARIA, VICENS VIVES:

“Los nombres son palabras variables porque tienen género (masculino y femenino) y número (singular y plural).”

TEMA 4, 4.º PRIMARIA, VICENS VIVES:

“Los adjetivos son palabras variables que tienen género (masculino y femenino) y número (singular y plural).”

TEMA 12, 4.º PRIMARIA, VICENS VIVES:

“Los adverbios son palabras invariables que modifican y complementan el significado de los verbos.”

“Las preposiciones y conjunciones sirven para conectar palabras y oraciones.”

EJEMPLO 3

Un ejercicio de inicio para trabajar en clase la diferencia teórica entre palabras que cambian o no su aspecto según el contexto podría ser el de 1. Este ejercicio persigue que el niño de ocho años manipule palabras variables e invariables; que

entienda por qué los diccionarios no incluyen todas las palabras que usamos; y que se acerque al concepto de forma de palabra:^{4,5}

✎ Escoge una palabra de cada uno de los grupos que se indican debajo y construye con ellas combinaciones distintas que sigan el modelo del ejemplo:

Ejemplo: *Este niño llegará muy cansado.*

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
estos	niña	llegan	bastante	cansadas
esta	niños	llegaba	muy	cansada
este	niñas	llega	tremendamente	cansados
estas	niño	llegarán		

✎ Busca en el diccionario las palabras de los grupos 1, 2, 3, 4 y 5. ¿Cuántas palabras de cada grupo has encontrado? ¿Por qué crees que el diccionario recoge más palabras de unos grupos que de otros? ¿Qué pasaría si en el diccionario estuvieran todas?

✎ El diccionario recoge una sola de todas las posibles **formas** que puede adoptar una palabra “camaleón” o **variable**, pero en nuestras cabezas las tenemos todas y las usamos cuando es necesario.

EJERCICIO 1

A continuación, podría utilizarse como refuerzo un ejercicio como el de 2, que exige que el niño construya contextos distintos del de partida para averiguar si las palabras tienen la posibilidad de cambiar de forma:

✎ Rodea con un círculo rojo en el siguiente texto las palabras que pueden cambiar de forma y subraya en azul las palabras que no pueden hacerlo:

“Merlimberto era un mago de la época de los dragones, los castillos y las princesas. Llevaba un largo gorro de cucurucho y era el mago más conocido de todo el mundo. Pero Merlimberto también guardaba un gran secreto... Su varita mágica (...) Variposa no le obedecía siempre: si estaba contenta, los conjuros salían a la primera, pero si tenía mal día, hacía que la magia de Merlimberto no funcionase.”

[Adaptado de: Queirós, Leire y Laura Ugarte (2011): *Merlimberto, mago experto*, Madrid, Bruño, págs. 6-8 (Colección Chiquicuentos, n.º 35).]

EJERCICIO 2

⁴ Otro objetivo más ambicioso es que el niño se implique en su propio aprendizaje. Son muchas las voces que apuestan por llevar el diálogo al aula como medida para que la reflexión sobre la lengua “permita desarrollar la competencia metalingüística y conduzca a los alumnos a un conocimiento consciente y explícito del sistema lingüístico” (Durán 2009: 67). Consúltense, entre otros, Milian y Camps (2006), Zayas (2004), Fontich (2006), Pontecorvo (2007), Durán (2008), Rodríguez Gonzalo (2009), Camps (2010). En esta línea hay que situar los trabajos sobre secuencias didácticas para aprender gramática (Camps, Guasch, Milian y Ribas 2005; Camps y Zayas 2006).

⁵ El concepto de forma de palabra no está recogido en los manuales de Primaria. La única referencia indirecta es la idea de que el infinitivo es la forma de presentación del verbo.

Pasemos ahora a las características semánticas. Atendiendo al significado, es posible asimismo establecer dos grupos de palabras: el de las palabras con las que se puede hacer mímica o jugar al Pictionary: las que tienen *significado léxico*; y el de las palabras que nunca utilizaríamos en esos juegos: las que tienen *significado gramatical*. Únicamente las primeras reflejan algún aspecto de la realidad, como los espejos. Un ejercicio con el que preparar esta diferencia podría ser el de 3:

✍ Por orden, los niños de la clase eligen una palabra del texto de abajo y mediante mímica procuran que sus compañeros averigüen de qué palabra se trata. Las palabras elegidas se van tachando del texto:

“El viejo lobo puso a la ovejita sobre su hombro y le dio unas palmaditas en la espalda con su grande y peluda garra.

La ovejita dejó de tener hipo, se acurrucó bajo el pelo del hocico del viejo lobo y, al instante, se durmió en sus brazos. El viejo lobo tenía una sensación extraña. Era la primera vez que su cena lo abrazaba, y de pronto perdió el apetito.

La ovejita roncaba dulcemente bajo su oreja. Un ronquido tras otro.

—¡Santo cielo! —susurró el viejo lobo—. ¡No puedo comerme una ovejita que ronca!”

[Smallman, Steve y Joelle Dreidemy (2006): *La ovejita que vino a cenar*, Barcelona, Penguin Random House, 2015, 10ª ed.]

✍ ¿Qué palabras no han sido tachadas? ¿Por qué razón no las ha escogido ningún niño?

EJERCICIO 3

El ejercicio de 4 podría ayudar después a mostrar que las clasificaciones morfológicas y semánticas no son excluyentes:

✍ Juguemos a clasificar. Teniendo en cuenta las palabras de los ejercicios 2 y 3, rellena el cuadro siguiente según el ejemplo. Esto es, coloca junto a *ovejita* otras palabras que sean también “camaleón” y además “espejo”; junto a *la*, otras que sean “camaleón” pero no “espejo”; junto a *bajo*, palabras que no sean “camaleón” pero sí “espejo”; y junto a *y* palabras que no sean ni “camaleón” ni “espejo”.

	Espejo	Espejo
Camaleón	ovejita, ...	la, ...
Camaleón	bajo, ...	y, ...

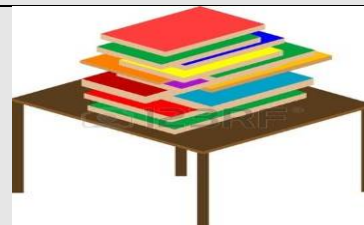
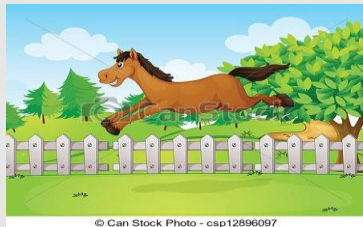
EJERCICIO 4

Cierro este apartado con el Ejercicio 5, cuyo objetivo sería que el niño empezara a descubrir de qué distintas maneras reflejan el mundo las palabras “espejo”: por ejemplo, al modo de los adjetivos, al modo de los sustantivos y al

modo de los verbos. Adviértase, además, que este tipo de actividad evita la tradicional atribución al verbo de la denotación de acciones:⁶

✎ Para cada una de las imágenes siguientes, responde:

- ¿Qué es?
- ¿Cómo es?
- ¿Qué hace?/¿Qué le pasa?



EJERCICIO 5

2.3. Aburre y vencerás



⁶ En todos los libros de texto encontramos la diferencia entre verbos predicativos y verbos copulativos. A pesar de ello, las editoriales Santillana y Everest mantienen una definición de *verbo* como “palabra que expresa acciones”, que excluye automáticamente al subtipo de verbos copulativos. Anaya y Vicens Vives se atreven a dar el paso de considerar que los verbos pueden expresar no solo acciones, sino también estados y sucesos o situaciones. No obstante, estas editoriales únicamente proporcionan algunos ejemplos para ilustrar estas denotaciones. No llegan a explicar en qué consiste la diferencia entre ellas. Consúltense el Tema 11 del libro de 5.º de Primaria de Anaya y el Tema 9 del libro de 5.º de Primaria de Vicens Vives.

¿Qué pasaría si nos obligaran a leer el mismo libro una y otra vez, a ver siempre la misma película, o a montar en bicicleta sin poder cambiar de ruta? Pues que en el mejor de los casos acabaríamos hartos o aburridos; y en el peor, empezaríamos a aborrecer la lectura, el cine o el ciclismo.

Detengámonos un momento en las Tablas I-IV, que recogen las programaciones de las cuatro editoriales que he consultado. Basta con que nos fijemos por simplicidad en las celdas coloreadas con dos tonos de gris. Las celdas coloreadas con el gris más claro representan las veces que los manuales se ocupan del sustantivo. Las celdas coloreadas con el gris más oscuro, las veces que se ocupan del determinante. La conclusión es sencilla: o se hace un esfuerzo para diseñar programaciones más atractivas o los niños de Primaria llegarán al segundo ciclo de enseñanza obligatoria sin ningún interés por la Gramática.

	3. ^o	4. ^o	5. ^o	6. ^o
<i>T 1</i>	La letra y la sílaba	La comunicación	La comunicación	Texto, párrafo, oración, palabra
<i>T 2</i>	La palabra	Letras, sílabas y palabras	El lenguaje y las lenguas	El nombre. Clases, género y número
<i>T 3</i>	La oración	La oración	La oración. Sujeto y predicado	Los determinantes
<i>T 4</i>	El nombre	El sujeto y el predicado	El sustantivo. Sus clases	Grados del adjetivo
<i>T 5</i>	El adjetivo	Los tipos de oraciones	El sustantivo. Género y número	El pronombre
<i>T 6</i>	El género y el número	El nombre	Los determinantes (I)	El verbo (I)
<i>T 7</i>	El artículo	El género y el número	Los determinantes (II)	El verbo (II)
<i>T 8</i>	El determinante demostrativo	El adjetivo y la concordancia	El adjetivo calificativo	El adverbio
<i>T 9</i>	Los determinantes posesivos y los numerales	El artículo El determinante demostrativo	Grados del adjetivo	Preposiciones y conjunciones
<i>T 10</i>	El pronombre	Los determinantes posesivos y numerales	El pronombre personal	El sujeto
<i>T 11</i>	El verbo	El pronombre personal	El verbo (I)	El predicado
<i>T 12</i>	Pasado, presente y futuro	El verbo (I)	El verbo (II)	Complementos directo e indirecto
<i>T 13</i>	Sujeto y predicado	El verbo (II)	El adverbio	Complemento circunstancial
<i>T 14</i>	Clases de oraciones	El verbo (III)	Las preposiciones	Clases de oraciones. LA INTERJECCIÓN
<i>T 15</i>	Comunidades bilingües	El adverbio de lugar. El adverbio de tiempo	Texto y párrafo	Las lenguas de España

TABLA I. PROGRAMACIÓN DE ANAYA

	3. ^o	4. ^o	5. ^o	6. ^o
<i>T 1</i>	La comunicación. Las letras y los sonidos	La comunicación	La comunicación	El grupo nominal
<i>T 2</i>	Las palabras y las sílabas	Las lenguas	El lenguaje y las lenguas	Los sustantivos
<i>T 3</i>	La sílaba tónica y átona. El orden de palabras	Los sustantivos	Texto, enunciado y palabra	Los determinantes
<i>T 4</i>	La oración y las palabras	Género y número de los sustantivos	El sustantivo y sus clases	El adjetivo
<i>T 5</i>	El sustantivo y sus clases	El adjetivo	El género y el número de los sustantivos	Los pronombres

T 6	El género y el número de los sustantivos	Los determinantes: artículos y demostrativos	El adjetivo	El verbo (I)
T 7	El adjetivo	Determinantes: posesivos y numerales	Los grados del adjetivo	El verbo (II)
T 8	El artículo	Los enlaces	Los determinantes: artículos y demostrativos	El verbo (III)
T 9	Demostrativos y posesivos	Los pronombres personales	Los determinantes: posesivos, numerales e indefinidos	Los adverbios
T 10	Los pronombres personales	El verbo	Los pronombres personales	Preposiciones y conjunciones
T 11	El verbo	Los tiempos verbales	El verbo: número y persona	Los enunciados. Clases de oraciones. Las INTERJECCIONES
T 12	El tiempo de los verbos	Las conjugaciones verbales	El verbo: tiempo y modo	El sujeto
T 13	Número y persona de los verbos	Los adverbios	El verbo: los tiempos verbales	El predicado y sus tipos
T 14	Oración. Sujeto y predicado	La oración. Tipos de oraciones	Los adverbios	Predicado verbal: complemento directo e indirecto
T 15	Clases de oraciones	Sujeto y predicado	Los enlaces	Predicado verbal: el complemento circunstancial

TABLA II. PROGRAMACIÓN DE EVEREST

	3.º	4.º	5.º	6.º
T 1	La comunicación	La comunicación. Las lenguas	La comunicación	El grupo nominal
T 2	Lenguaje y lenguas	La oración. Sujeto y predicado	El lenguaje y las lenguas	Demostrativos y posesivos
T 3	La oración. Sujeto y predicado	Clases de oraciones	El sustantivo	Numerales e indefinidos
T 4	Sonidos y letras	La sílaba. Clases de sílabas	Los determinantes. El artículo	El pronombre personal
T 5	La sílaba	Sustantivos y adjetivos	Demostrativos y posesivos	El verbo
T 6	Clases de sílabas	El artículo	Numerales indefinidos e	El adverbio
T 7	El sustantivo	Los demostrativos	El adjetivo	Enlaces. INTERJECCIONES
T 8	El género de los sustantivos	Los posesivos	El grupo nominal	La oración. El sujeto
T 9	El número de los sustantivos	Numerales e indefinidos	El pronombre personal	El predicado nominal. El atributo
T 10	El artículo	El grupo nominal	El verbo. Raíz y desinencia	El predicado verbal. Los complementos
T 11	Los posesivos	Los pronombres personales	El verbo. Número persona, tiempo y modo	Clases de oraciones
T 12	Los demostrativos	El verbo	Los tiempos verbales	El español. Las lenguas de España.
T 13	El adjetivo	Número, persona y tiempo	El adverbio	
T 14	Los pronombres personales	El adverbio	Otras clases de palabras	
T 15	El verbo	Preposiciones y conjunciones	La oración. El texto	

TABLA III. PROGRAMACIÓN DE SANTILLANA

	3.º	4.º	5.º	6.º
T 1	La comunicación	La comunicación	La comunicación...	La comunicación....
T 2	El nombre	El nombre y sus clases	El sustantivo y sus clases	El sustantivo y el adjetivo. La concordancia
T 3	El género de los nombres	El género y número de los nombres	El género y el número de los nombres	Los artículos, los demostrativos y los posesivos

T 4	El número de los nombres	El género y el número de los adjetivos	El adjetivo: género y número	Los cuantificadores, numerales e indefinidos
T 5	El adjetivo	El determinante artículo	Los grados del adjetivo	Los determinantes y los pronombres interrogativos
T 6	La concordancia entre nombres y adjetivos	Los determinantes demostrativos	Los determinantes: artículos, demostrativos y posesivos	Pronombres personales y pronombres relativos
T 7	El artículo	Los determinantes posesivos	Los determinantes: numerales e indefinidos	El verbo y su flexión. Verbos defectivos
T 8	El verbo. El infinitivo	Los pronombres personales	El pronombre. Los pronombres personales	Conjugación: verbos regulares e irregulares
T 9	Los tiempos verbales	Las conjugaciones verbales	El verbo: número y persona	Adverbios, preposiciones y conjunciones
T 10	La persona y el número de los verbos	Los tiempos verbales	El verbo: modo y tiempo	Los grupos sintácticos
T 11	Los pronombres personales	El imperativo	Tiempos simples y tiempos compuestos	La oración: sujeto y predicado. Oraciones impersonales
T 12	La conjugación verbal	Los adverbios, las preposiciones y las conjunciones	Los adverbios	El predicado. El grupo verbal
T 13	El análisis morfológico	El análisis morfológico	Las preposiciones y las conjunciones	Las oraciones copulativas y predicativas
T 14	El enunciado	La oración	Enunciados y oraciones. La modalidad	Los complementos del predicado verbal
T 15	La oración: sujeto y predicado	Clases de oraciones	La oración: sujeto y predicado	El análisis morfológico y el análisis sintáctico

TABLA IV. PROGRAMACIÓN DE VICENS VIVES

2.4. Un paso adelante y dos atrás



Es posible que pensemos que retomar los mismos contenidos gramaticales no es exactamente comparable a las situaciones hipotéticas a las que me acabo de referir: leer el mismo libro una y otra vez, ver siempre la misma película o montar en bicicleta sin poder cambiar de ruta. Podemos creer que retomar un contenido gramatical es, por el contrario, el pretexto para añadir una información que debe de ser nueva o más compleja que la de cursos anteriores. Y eso es lo que ocurriría, efectivamente, si hubiera progreso real en la presentación de la información. Sin embargo, enseguida comprobaremos que los contenidos no se desarrollan gradualmente, en primer lugar, porque la novedad de la información es muchas veces mínima o irrelevante; y en segundo lugar, porque la información es compleja en todo momento, esto es, no se observa ningún esfuerzo por adaptar a la edad de los niños los conceptos que se introducen.

El Ejemplo 4 contiene lo que dicen sobre el artículo los manuales de la editorial Santillana. El cuadro con las formas del artículo aparece en tercero, en cuarto y en quinto. Por simplicidad, lo reproduzco solo una vez (las mayúsculas son mías):

TEMA 10, 3.º PRIMARIA, SANTILLANA:

“Los sustantivos no suelen aparecer solos. Por lo general, llevan delante otra palabra como *el, la, un, una* ... Estas palabras son **artículos** [...] sirven para concretar a los sustantivos, es decir, para determinarlos. Tienen el mismo género y número que el sustantivo al que acompañan [...] Pueden ser determinados o indeterminados.

Los **artículos determinados** acompañan a sustantivos que nombran a personas, animales o cosas ya conocidos. Por ejemplo: *el cesto*.

Los **artículos indeterminados** acompañan a sustantivos que nombran a personas, animales o cosas no conocidos. Por ejemplo: *un cesto*.

Las formas de los artículos

	Singular		Plural	
	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino
Artículos determinados	el	la	los	las
Artículos indeterminados	un	una	unos	unas.”

TEMA 6, 4.º PRIMARIA, SANTILLANA:

“Generalmente, los sustantivos llevan delante una palabra como *la, unos* [...] Estas palabras son **artículos**. Los artículos sirven para concretar o determinar a los sustantivos. Los artículos concuerdan en género y número con los sustantivos a los que acompañan [...] Hay dos clases de artículos [...] Los **artículos determinados** acompañan a sustantivos que nombran personas, animales o cosas conocidos: *el león* [...] Los **artículos indeterminados** acompañan a sustantivos que nombran personas, animales o cosas no conocidos. Por ejemplo: *un león*”

TEMA 4, 5.º PRIMARIA, SANTILLANA:

“Normalmente, los sustantivos no aparecen solos, sino que suelen llevar delante otras palabras. Por ejemplo, no decimos solamente *helado*, sino *el helado, este helado, mi helado, algún helado* [...] Las palabras *el, este, mi, algún*... se utilizan para concretar los sustantivos o, lo que es lo mismo, determinarlos. Por eso decimos que son determinantes. LOS ARTÍCULOS SIEMPRE SON DETERMINANTES. Además, pueden ser determinantes los demostrativos, los posesivos, los numerales y los indefinidos [...] El artículo sirve para anunciar la presencia de un sustantivo. Hay dos clases de artículos [...] Los **artículos determinados** acompañan a sustantivos que nombran personas, animales o cosas conocidas. Por ejemplo: *el catador* [...] Los **artículos indeterminados** acompañan a sustantivos que nombran personas, animales o cosas no conocidas. Por ejemplo: *un catador* [...] El artículo concuerda con el sustantivo al que acompaña, es decir, aparece en el mismo género y número que él.”

TEMA 1, 6.º PRIMARIA, SANTILLANA:

“Los **artículos** son palabras que sirven para concretar o determinar al sustantivo. Aparecen siempre delante de él [...] Los artículos pueden ser determinados [...] o indeterminados.”

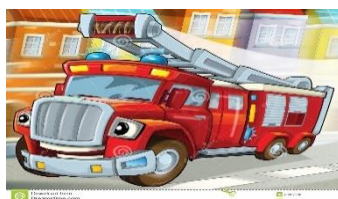
EJEMPLO 4

En mayúsculas destaco lo que es nuevo con respecto a la información de cursos anteriores. Como vemos, solo hay una “novedad” y aparece en quinto curso. Entrecomillo *novedad* porque desde tercero se insiste en que el artículo tiene como función determinar al sustantivo. Incluirlo en una clase denominada *determinante* no es, por tanto, una información absolutamente novedosa. La pregunta que podemos hacernos es por qué las editoriales no introducen la clase

determinante desde el principio, esto es, antes de hablar del primer subtipo de determinante, el artículo. La estrategia de ir de lo general a lo particular es fundamental para estructurar el conocimiento. A pesar de ello, las editoriales eligen la estrategia contraria: van de lo particular a lo general. Los contenidos de los manuales se convierten así en un enorme obstáculo para el establecimiento de generalizaciones imprescindibles.

Para el caso con el que estoy analizando la falta de progreso real en la presentación de contenidos, el artículo, la estrategia supone además que la función que se atribuye en tercer y cuarto curso específicamente al artículo, concretar al sustantivo, se desdibuja en cuanto se aclara en quinto que esta función es común a todos los determinantes. Obsérvese finalmente que en ese mismo curso, y sin haber explicado en ninguno de los cursos anteriores en qué consiste concretar o determinar, se asigna al artículo otra función aún más oscura si cabe: anunciar la presencia del sustantivo

2.4. La competencia lingüística, al rescate



En las citas del Ejemplo 4 se insiste una y otra vez en que el artículo determinado acompaña a sustantivos que nombran personas, animales o cosas ya conocidos, y el indeterminado, a sustantivos que nombran personas, animales o cosas no conocidos. Pues bien, obsérvese que del mismo modo que no encontramos ninguna explicación para las funciones de determinar, concretar o anunciar la presencia de un sustantivo, la única pista que tienen los niños para comprender la diferencia entre artículos determinados e indeterminados son los ejemplos descontextualizados que acompañan a las definiciones. Otra muestra de que los libros de texto construyen el conocimiento gramatical del niño sobre cimientos teóricos sumamente frágiles. Pero vayamos ahora al tipo de actividades que las editoriales proponen para que los alumnos ejerciten el conocimiento recién adquirido. El Ejemplo 5 recoge dos de ellas. La tarea en ambas consiste en

rellenar huecos vacíos con la forma adecuada del artículo determinado o indeterminado:

TEMA 6, 4.º PRIMARIA, SANTILLANA:

Copia y completa con artículos [...]

Había ... vez ... tigre y ... león que siempre peleaban. ... día organizaron ... carrera para ver quién ganaba. Pero ... corredores eran ... mono y ... coatí. ... mono y ... coatí eran amigos y no entendían por qué tenían que enfrentarse. Así que abandonaron ... carrera y se fueron ... bosque a jugar.

TEMA 17, 3.º PRIMARIA, VICENS VIVES:

Completa las oraciones en tu cuaderno con los artículos adecuados:

- Faltan ... minutos para que empiece ... recreo.
- ... turco es ... idioma muy difícil.
- Enero es ... mes muy frío en ... pueblo de mi padre.
- Hay ... hojas en ... suelo de ... clase.
- Tengo ... amigos que prefieren ... brócoli a ... coliflor.
- Me duele ... cabeza y tendré que tomar ... aspirina.
- ... bonito es ... pescado muy nutritivo.

EJEMPLO 5

La duda que nos asalta al ver ejercicios como los anteriores es si los niños serían realmente capaces de rellenar los huecos en blanco si no supieran español. Antes de responder pensemos en cuántos errores cometería un estudiante extranjero de español al hacer estos mismos ejercicios tomando como base la misma información que proporciona el libro de texto de tercero de Primaria al niño de ocho años. Con toda seguridad muchos porque la información es sin lugar a dudas insuficiente. Prueba de ello es que no nos permite discriminar entre contextos en los que la alternancia entre los artículos determinado e indeterminado es posible: *Así que abandonaron la carrera y se fueron {al/a un} bosque a jugar; Hay unas hojas en el suelo de {la/una} clase; Me duele la cabeza, tendré que tomar {la/una} aspirina*, y los contextos en los que la alternancia no es posible: *Así que abandonaron {la/#una} carrera y se fueron al bosque a jugar; Hay {*las/unas} hojas en {el/*un} suelo de la clase; Me duele {la/*una} cabeza, tendré que tomar una aspirina*.

El asterisco (*) junto a uno de los artículos indica que su selección provoca que se obtenga una secuencia que está mal construida en nuestra lengua. Por ejemplo, está bien construida *Me duele **la** cabeza, tendré que tomar una aspirina*, pero no lo está **Me duele **una** cabeza, tendré que tomar una aspirina*. El becuadro

(#) indica que la secuencia resultante no es aceptable en el contexto que se nos proporciona. Por ejemplo, *Así que abandonaron una carrera* no es aceptable en el texto del ejercicio, que nos habla de una única carrera, pero lo sería en un contexto en que los corredores participaran no en una sino en varias carreras.

Los niños jamás producirán ninguna de estas secuencias inaceptables o agramaticales en sus respuestas porque, a diferencia de un estudiante extranjero de español, tienen un conocimiento tácito de su lengua que les impide violentar su gramática. Pero el acierto asegurado en las actividades propuestas no significa nada en términos de hacer explícito y consciente ese conocimiento del sistema lingüístico. Lo realmente interesante es descubrir por qué son “defectuosas” las secuencias que no producimos. Por consiguiente, si el objetivo final de los contenidos gramaticales es desarrollar la conciencia metalingüística del alumno, ejercicios como los del ejemplo no son útiles en absoluto. Sería necesario proponer en su lugar actividades orientadas a desentrañar de manera progresiva algunos de los factores que pueden estar influyendo en que unas veces sea obligatorio el empleo del artículo determinado y otras el empleo del indeterminado.

2.6. Quien a buen árbol se arrima...



En la distribución de contenidos que reflejan las Tablas I-IV se observa lo que podemos denominar cierto *sustantivo-centrismo*. Sus manifestaciones más evidentes son tres. La primera, que el sustantivo es el tipo de palabra por el que se interesan todas las editoriales en primer lugar. La segunda, que no faltan asimismo en las programaciones de ningún curso temas reservados para los tipos de palabras que los libros de texto definen en relación con el sustantivo: o bien lo acompañan (adjetivos, artículos, demostrativos, posesivos, numerales e

indefinidos), o bien lo sustituyen (pronombres). Lo vemos en el ejemplo siguiente (las mayúsculas son mías):

TEMA 5, 3.º PRIMARIA, ANAYA:

“Los adjetivos son las palabras que ACOMPAÑAN AL NOMBRE para indicar sus cualidades.”

TEMA 7, 3.º PRIMARIA, ANAYA:

“El artículo va siempre DELANTE DEL NOMBRE y tiene su mismo género y número.”

TEMA 8, 3.º PRIMARIA, ANAYA:

“Los determinantes demostrativos ACOMPAÑAN AL NOMBRE e indican a qué distancia del que hablan están las cosas nombradas.”

TEMA 9, 3.º PRIMARIA, ANAYA:

“Los determinantes posesivos son palabras que ACOMPAÑAN AL NOMBRE y dicen de quién son las cosas [...] Los determinantes numerales son palabras que VAN DELANTE DE LOS NOMBRES e indican cantidad u orden.”

TEMA 10, 3.º PRIMARIA, ANAYA:

“Las palabras que utilizamos para SUSTITUIR A LOS NOMBRES se llaman pronombres.”

EJEMPLO 6

Las editoriales prestan a continuación atención al verbo, y si aún queda espacio, aparecen todas las palabras invariables: adverbios, preposiciones, conjunciones e interjecciones. La tercera consecuencia muy probablemente de ese mismo sustantivo-centrismo es la vacilación de los libros de texto a la hora de introducir estas últimas clases de palabras: no hay coincidencia en los cursos en los que aparecen; algunas editoriales utilizan el término *enlace* para preposiciones y conjunciones; y no todas reservan un espacio a la interjección (véanse los recuadros en color negro de las Tablas I-IV).

En el apartado 2.3 me ocupé de la repetición de contenidos. El desequilibrio que acabo de apuntar es otra de las razones por las que urge revisar las programaciones de Gramática en los libros de texto de Primaria.

2.7. En casa del herrero, cuchara de palo



En el apartado 2.4 mencionaba que la información que proporcionan los libros de texto es compleja en todo momento. Quiero insistir ahora en que mi afirmación está referida fundamentalmente a la forma en que se presentan los contenidos, no a los contenidos propiamente dichos. La forma es el envoltorio al que aludía en el apartado introductorio y hasta la que acompaña a los contenidos más sencillos es extremadamente deficiente en las secciones de Gramática de los manuales escolares. Pondré un ejemplo, construido a partir de la información que sobre el género y el número he encontrado en los temas ocho al trece del manual de tercero de Primaria de la editorial Santillana (las mayúsculas son mías):

T8-T13, 3.º PRIMARIA, SANTILLANA:

Los sustantivos TIENEN género y número, pero SON femeninos o masculinos y ESTÁN en singular o plural.

Los posesivos VAN en el mismo género y número que el sustantivo al que se refieren.

Los demostrativos TIENEN el mismo género y número que los sustantivos a los que acompañan.

Los adjetivos APARECEN en el mismo género y número que los sustantivos a los que se refieren.

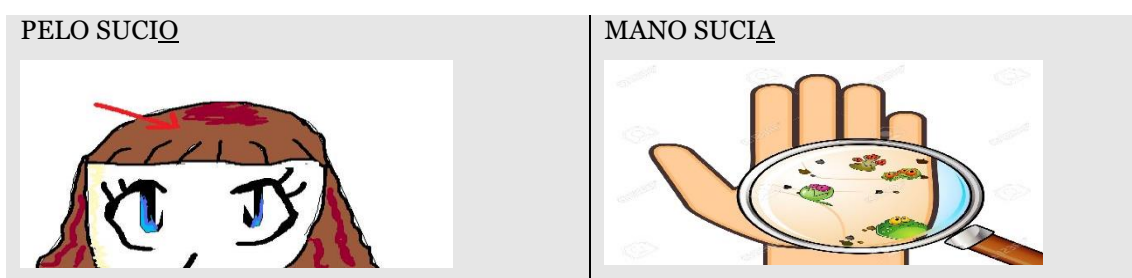
EJEMPLO 7

Son muchas las cuestiones que nos suscita esta forma de enfocar la morfología flexiva de género y número:

- . ¿Qué significa “tener género y número”?
- . Si como consecuencia de tener género se es femenino o masculino, ¿por qué como consecuencia de tener número no se es singular o plural?
- . ¿Por qué los posesivos van en el mismo género que los nombres a los que acompañan pero los demostrativos tienen su mismo género?
- . ¿Es lo mismo “ir en el mismo género” que “tener el mismo género”?
- . ¿Y qué significa “aparecer en el mismo género”? ¿Es lo mismo que “ir en el mismo género” o que “tener el mismo género”?
- . ¿Qué clases de palabras van en/aparecen en/tienen el mismo género que el sustantivo? ¿Por qué?

Los manuales no proporcionan información que permita resolver estas cuestiones. Pero, como señalé más arriba, la parte positiva es que los niños se aprenden los contenidos gramaticales de los libros de texto de memoria, hacen su examen y olvidan inmediatamente. ¿Podemos impedirlo? Rotundamente sí. Pero recuérdese que para conseguir que la Gramática deje poso debemos tener presente que la información está dirigida a niños de ocho años, de nueve, de diez, de once.

Situémonos de nuevo en tercero de Primaria. Para hablar del género en sustantivos, por un lado, y en adjetivos y determinantes, por otro, se podría emplear una diferencia sencilla: la que existe entre lunares y tatuajes. Consideremos el par de imágenes del Ejemplo 8. Del pelo de la niña podemos decir que está *suci-o*, pero no que está *suci-a*. En cambio, de la mano diremos que está *suci-a* pero no que está *suci-o*. La razón es que para hablar del pelo utilizamos la palabra *pelo*, que es una palabra de género masculino, mientras que para hablar de la mano utilizamos la palabra *mano*, que es una palabra de género femenino. *Género* equivale aquí a ‘clase’: *pelo* es una palabra que pertenece a la clase *masculino*, mientras que *mano* es una palabra que pertenece a la clase *femenino*. *Pelo* y *mano* son sustantivos. Todos los sustantivos pueden agruparse en una u otra clase porque el género es parte de la naturaleza de estas palabras, es como un lunar o marca de nacimiento



EJEMPLO 8

Afirmar que el género en los sustantivos es como un lunar significa que no es posible aprender un nuevo sustantivo sin aprender a la vez su género. Sin embargo, los niños deben saber que hay otras palabras que no aprendemos con su género porque el género en ellas es como un tatuaje: se lo ponemos. Los adjetivos como *sucio*, *sucia* pertenecen a este segundo tipo de palabras. En

presencia de un sustantivo femenino elegimos la forma femenina terminada en -a: *suci-a*; y en presencia de un sustantivo masculino elegimos la forma masculina terminada en -o: *suci-o*. Escogemos estas formas porque los adjetivos tienen que concordar en género con los sustantivos, es decir, adoptar la forma femenina o masculina según el género femenino o masculino del sustantivo.

El número podría presentarse como un tatuaje tanto en el sustantivo como en el adjetivo. Consideremos ahora las imágenes del Ejemplo 9. ¿Qué sustantivo colocaríamos bajo la imagen de la derecha en el ejemplo 9? ¿*Mariposa* o *mariposas*? La respuesta es *mariposa*. ¿Y qué sustantivo colocaríamos bajo la imagen de la izquierda? La respuesta es *mariposas*. Los niños no tendrían ninguna dificultad en responder a estas preguntas, por supuesto, pero el objetivo es que reflexionen sobre la diferencia entre estas palabras desde un punto de vista gramatical. *Mariposas* es la forma de plural. La hemos obtenido colocando el sufijo -s a *mariposa*. Gracias a esta marca añadimos al sustantivo un contenido relativo al número de elementos de los que hablamos: se trata de más de uno. La forma del sustantivo sin marcas de plural, *mariposa*, recibe el nombre de *forma de singular*. La ausencia de marcas de plural también transmite un contenido relativo al número de elementos de los que hablamos: se trata de uno solo.



EJEMPLO 9

Si ahora quisiéramos añadir un adjetivo a los sustantivos *mariposa* y *mariposas*, estaríamos obligados a seleccionar, respectivamente, sus formas de singular y plural. Por ejemplo: *mariposa pequeña*, *mariposa-s pequeña-s*. Las combinaciones contrarias no son posibles: **mariposa pequeñas*, **mariposas pequeña*. La razón es que los adjetivos también concuerdan en número con los

sustantivos, esto es, deben adoptar la forma singular o plural según el número singular o plural del sustantivo.

Cierro este apartado con tres propuestas de actividades complementarias. Los ejercicios de 6 y 7 podrían servir para asentar la diferencia entre la categoría de género entendida como “lunar”, el género *inherente*, y la categoría de género entendida como “tatuaje”, el género *por concordancia*. El de 8 podría emplearse para reforzar la idea de que sustantivos y adjetivos concuerdan no solo en género sino también en número:

✎ ¿Cuáles de los sustantivos de la lista de debajo pueden aparecer en el Ejemplo 1? ¿Cuáles en el Ejemplo 2? Los que pueden aparecer en el Ejemplo 1 son ¿masculinos o femeninos? ¿Cómo lo sabes? Los que pueden aparecer en el Ejemplo 2 son ¿masculinos o femeninos? ¿Cómo lo sabes?

nariz, lápiz, radio, cuaderno, rotulador, sacapuntas, pared, ventana, cartel, mapa, pijama, pizarra

Ejemplo 1: Elestá sucio.

Ejemplo 2: Laestá sucia.

✎ Piensa ahora en tu abuela, tu colegio, tu cama y tu perro, y dinos algo de ellos siguiendo el ejemplo.

Ejemplo: Mi pelo es rubio.

La abuela es

Este colegio es

Esta cama es

El perro es

¿Cuáles de estos cuatro sustantivos (*abuela, colegio, cama, perro*) son masculinos y cuáles femeninos? Escríbelos debajo en el apartado correspondiente y amplía cada una de las listas con tres ejemplos más.

SUSTANTIVOS MASCULINOS:

.....

SUSTANTIVOS FEMENINOS:

.....

EJERCICIO 6

✎ En el siguiente cuento subraya en azul la forma del adjetivo que concuerde adecuadamente y en rojo el sustantivo con el que concuerda.

Ejemplo: Orejo el conejo es un animalito TIERNO/TIERNA.

“Orejo el conejo es un animalito TIERNO/TIERNA y SOÑADOR/SOÑADORA (...) ¡y siente debilidad por todo lo que es redondo como su barriguita! O redondo como su madriguera (...) Y redondo como... ¿qué otras cosas? (...) Redondo como... un globo que vuela LIGERO/LIGERA, EMPUJADO/EMPUJADA por el viento. Redondo como... una naranja

JUGOSO/JUGOSA y PERFUMADO/PERFUMADA con la que hacer un zumo RICO/RICA y **refrescante**. Redondo como... una pompa de jabón, DELICADO/DELICADA y **transparente**, con reflejos de mil colores. Redondo como... una bola de CREMOSO/CREMOSA helado de pistacho sobre un cucurucho **gigante** de helado de frambuesa. Redondo como... el sol que brilla ROJO/ROJA al atardecer antes de sumergirse en el mar. Redondo como... la MÁGICO/MÁGICA bola de cristal de un PODEROSO/PODEROSA mago. Redondo como... la GRACIOSO/GRACIOSA nariz de un payaso **bromista** y **multicolor**. Redondo como... el agujero en el centro de una rosquilla BLANDITO/BLANDITA RECUBIERTO/RECUBIERTA de caramelo y de palitos de azúcar (...) Redondo como... una cerecita ROJO/ROJA y **dulce** sobre la tarta de cumpleaños.”

[Adaptado de Valenti, Viviana (2008): *Orejo el conejo. Redondo como...*, Madrid, Anaya, 2009.]

👉 *Refrescante, transparente, gigante, bromista, multicolor y dulce* también son adjetivos. Fíjate, sin embargo, en que no cambian de forma para concordar con un sustantivo masculino o con un sustantivo femenino. Intenta encontrar otros cinco adjetivos de este tipo.

EJERCICIO 7

✎ Vuelve a escribir el siguiente cuento cambiando los sustantivos singulares por sustantivos plurales y los sustantivos plurales por sustantivos singulares. Subraya en azul los adjetivos que cambian de forma y en rojo los sustantivos con los que concuerdan.

Ejemplo: Redondo como... dos **globos** que vuelan **ligeros**.

“Redondo como ... un globo que vuela ligero, empujado por el viento. Redondo como ... una naranja jugosa y perfumada con la que hacer un zumo rico y refrescante. Redondo como... una pompa de jabón, delicado y transparente, con reflejos de mil colores. Redondo como... una bola de cremoso helado de pistacho sobre un cucurucho gigante de helado de frambuesa. Redondo como ... el sol que brilla rojo al atardecer antes de sumergirse en el mar. Redondo como... la mágica bola de cristal de un poderoso mago. Redondo como ... la graciosa nariz de un payaso bromista y multicolor. Redondo como... el agujero en el centro de una rosquilla blandita recubierta de caramelo y de palitos de azúcar (...) Redondo como ... una cerecita roja y dulce sobre la tarta de cumpleaños.”

[Adaptado de Valenti, Viviana (2008): *Orejo el conejo. Redondo como...*, Madrid, Anaya, 2009.]

👉 El número en el sustantivo es como **un tatuaje que nos dice cosas sobre el mundo**: si hay uno o más globos, por ejemplo. El número en el adjetivo no: el adjetivo copia el tatuaje del sustantivo.

EJERCICIO 8

2.8. Como elefante en cacharrería



Muchos de los ejemplos analizados hasta el momento nos permiten constatar una situación realmente paradójica: que sea precisamente en los libros de texto de la materia de Lengua donde encontremos definiciones que disten tanto de ser claras y explicaciones que provoquen más dudas de las que resuelven. Los ejemplos que voy a proporcionar enseguida confirman esta impresión. Pero en este apartado quiero subrayar uno de los factores que contribuye decisivamente a enmarañar todavía más el resultado final: la constante atribución de propiedades extralingüísticas a las unidades lingüísticas. Los ejemplos pueden encontrarse lamentablemente en los manuales de todas las editoriales y en cualquier curso. Yo cito a continuación algunos de los más llamativos:

TEMA 5, 3.º PRIMARIA, ANAYA:

“Los adjetivos son las palabras que acompañan al nombre para indicar sus cualidades.”

TEMA 6, 4.º PRIMARIA, EVEREST:

“Artículos determinados [...] Acompañan a sustantivos que resultan conocidos para los que hablan [...] Artículos indeterminados [...] Acompañan a sustantivos que resultan no conocidos para los que hablan.”

TEMA 6, 4.º PRIMARIA, EVEREST:

“Los determinantes demostrativos son las palabras que expresan la distancia que hay entre la persona que habla y el sustantivo al que se refiere.”

TEMA 7, 5.º PRIMARIA, VICENS VIVES:

“Los determinantes cuantificadores son palabras que se anteponen a los nombres para indicar la cantidad del sustantivo al que acompañan.”

TEMA 8, 5.º PRIMARIA, VICENS VIVES:

“Los pronombres personales sustituyen a las personas, animales o cosas a las que nos referimos.”

TEMA 8, 6.º PRIMARIA, SANTILLANA:

“El sujeto es la persona, animal o cosa de la que se dice algo en la oración.”

TEMA 14, 4.º PRIMARIA, VICENS VIVES:

“El predicado nos da información sobre el sujeto. Puede decirnos cosas diversas: qué hace, qué le pasa, qué causa...”

TEMA 11, 6.º PRIMARIA, SANTILLANA:

“El sujeto de las oraciones pasivas recibe o padece la acción expresada por el verbo, por eso se llama **sujeto paciente**.”

TEMA 13, 6.º PRIMARIA, EVEREST:

“El atributo expresa qué es, cómo es o cómo está el sujeto del que se habla.”

TEMA 11, 6.º PRIMARIA, VICENS VIVES:

“Las oraciones impersonales son las que no tienen sujeto porque no hay persona o cosa que realice la acción.”

EJEMPLO 10

Las editoriales de manuales de Primaria atribuyen a los sustantivos cualidades, cantidad, distancia y la posibilidad de ser presentados como conocidos o desconocidos. Veamos lo que esto significa. En *mesa barata*, por ejemplo, los libros de texto están sugiriendo que el adjetivo añadiría al sustantivo la propiedad consistente en no costar mucho dinero. El sustantivo se convertiría así en un artículo en venta y la propiedad denotada por el adjetivo *barata* se añadiría a otras propiedades lingüísticas del tipo de *ser femenino*, *estar en singular*, *constar de dos sílabas* o *escribirse con cuatro letras*. En el ejemplo *dos mesas*, el determinante cuantificador *dos* estaría indicando la aparición dos veces del sustantivo: *mesa + mesa*. Imaginamos que si el cuantificador es ordinal, *segunda mesa*, lo que se indicaría entonces es que nos referimos al sustantivo *mesa* que aparece en segundo lugar: *mesa + mesa*. En el ejemplo *esta mesa*, el determinante demostrativo expresaría que el emisor está cerca del sustantivo. Para indicar que está lejos utilizaríamos *aquella mesa*. Pero ¿en qué lugar se encuentra el sustantivo? Esto es: ¿con respecto a qué establecemos la relación de mayor o menor proximidad?, ¿con respecto a una pizarra en la que escribimos *mesa*?, ¿con respecto a un libro en cuyas páginas aparece el sustantivo?, ¿con respecto a un programa de radio? Finalmente, si elegimos *la mesa*, las editoriales sugieren que es porque conocemos el sustantivo *mesa*; y si elegimos *una mesa*, sería porque nunca antes lo hemos leído u oído.

Podría hacerse el mismo ejercicio de ilustración con el resto de las definiciones del Ejemplo 10, pero considero que los ejemplos anteriores son prueba suficiente de la falta de rigor de las descripciones del comportamiento de las unidades lingüísticas básicas.

2.9. Misterios misteriosos



Termino ya señalando que los libros de texto de Lengua están lejos de ser las herramientas que necesitan los maestros para enseñar Gramática en dos sentidos más. El primero es el “misterio” que rodea ciertas cuestiones. A modo de ilustración me voy a referir a cuatro de estos misterios. El primero es el *misterio del sentido completo*. Los libros de texto de Primaria atribuyen sentido completo a dos unidades lingüísticas: las oraciones y las interjecciones. Esto es, secuencias como *Ayer Juan llegó a casa a las 15:00* y *¡Ay!*. Véase el Ejemplo 11:

TEMA 3, 4.º PRIMARIA, T3 ANAYA:

“Una oración es una palabra o conjunto de palabras ordenadas que tienen sentido completo [...] La información de una oración aumenta a medida que añadimos más palabras [...] La información de una oración es menor a medida que se eliminan palabras [...] Para que una oración tenga sentido completo siempre necesita un verbo.”

TEMA 11, 6.º PRIMARIA, EVEREST:

“Las interjecciones son palabras invariables que tienen el valor de una oración porque, igual que ellas, pueden expresar sentido completo.”

EJEMPLO 11

Como en otros casos ya analizados, qué sea el sentido completo se deja a merced de la intuición gramatical del alumno. Si la intuición no nos sirve, una pista: puesto que una oración puede constar de una sola palabra, su sentido completo no está relacionado con que la oración proporcione más o menos información. A diferencia de los cines, por tanto, las oraciones no están más cerca de estar completas, semánticamente hablando, cuanto más llenas.

El Ejemplo 12 nos permite ilustrar el segundo “misterio”: el *de las palabras ordenadas*:

TEMA 4, 3.º PRIMARIA, EVEREST:

“La oración es un conjunto de palabras que están ordenadas para tener sentido completo.”

TEMA 2, 4.º PRIMARIA, SANTILLANA:

“Una oración es un grupo de palabras ordenadas que expresa una idea o un sentimiento y contiene un verbo.”

TEMA 4, 4.º PRIMARIA, ANAYA:

“El sujeto [...] puede aparecer en cualquier lugar de la oración (delante del predicado, detrás o en el medio). Por ejemplo: *Los niños hicieron un festival. Hicieron un festival los niños. Hicieron los niños un festival...*”

EJEMPLO 12

¿Cómo están ordenadas las palabras? ¿Hay alguna que deba aparecer en primer lugar? ¿Cuál aparece en segundo lugar, en tercero, en cuarto? ¿Tienen todas las palabras la misma movilidad que las que hacen la función de sujeto? En

los libros de texto no hay respuesta para estas preguntas ni por supuesto ejemplos de desorden de palabras al que pueda atribuirse que no obtengamos una oración. Otro enigma.

Los dos últimos misterios son el *misterio del grupo de palabras* y el *misterio del núcleo*. Los grupos parecen ser conjuntos de palabras que unas veces se llaman *grupos* simplemente y otras, *locuciones*. Los grupos suelen contener una palabra más importante a la que se llama *núcleo*. Son núcleos los nombres: el grupo que encabezan se denomina *nominal*. Y son núcleos los verbos, aunque solo algunos: los no copulativos; el grupo que encabezan se denomina *del predicado*. Los verbos copulativos no son núcleos. El núcleo de un grupo del predicado construido con verbo copulativo sería el atributo. En consecuencia, el núcleo no es una palabra, sino una función:

TEMA 3, 5.º PRIMARIA, ANAYA:

“El sujeto: es la palabra o el grupo de palabras de la que se dice algo. El predicado: es la palabra o el grupo de palabras que expresa lo que se dice del sujeto [...] La palabra más importante del sujeto es el núcleo y puede ser un nombre o un pronombre. La palabra más importante del predicado es el verbo.”

TEMA 8, 6.º PRIMARIA, ANAYA:

“Las locuciones adverbiales son grupos de dos o más palabras que funcionan como un adverbio...”

TEMA 9, 6.º PRIMARIA, ANAYA:

“Las locuciones preposicionales o prepositivas son expresiones formadas por dos o más palabras que funcionan como una preposición [...] Las locuciones conjuntivas son expresiones formadas por dos o más palabras equivalentes a una conjunción.”

TEMA 10, 6.º PRIMARIA, ANAYA:

“La función del sujeto la desempeñan un nombre, un pronombre o un grupo nominal. El grupo nominal está formado por un nombre acompañado de otras palabras, que pueden ser adjetivos, determinantes, etc.”

TEMA 11, 6.º PRIMARIA, ANAYA:

“Grupo del predicado es la palabra o grupo de palabras de la oración que indica lo que hace o se dice del sujeto [...] El predicado puede ser: Predicado nominal: Está formado por un verbo copulativo (*ser, estar, parecer*) y un complemento llamado atributo. El núcleo es el atributo. Predicado verbal: está formado por cualquier verbo, excepto los copulativos. El núcleo es el verbo.”

EJEMPLO 13

Nuevamente, podemos hacernos múltiples preguntas para las que no hallaremos respuesta en los libros de texto. ¿Además del sustantivo y del verbo, hay otras palabras que puedan ser núcleos? ¿Qué es lo que convierte al sustantivo y al verbo en mejores candidatos a núcleo? ¿Hay otras funciones aparte del atributo que puedan ser núcleos? ¿Por qué un verbo copulativo no puede ser

núcleo?⁷ ¿En qué consiste ser la palabra más importante de un grupo? ¿Tienen núcleo las locuciones? ¿Cómo etiquetamos secuencias de palabras como *ha dejado de llover, tienen que volver, está estudiando*?⁸

2.10. El que mucho abarca, poco aprieta



El segundo sentido en el que los libros de texto de Lengua de Primaria no son las herramientas adecuadas para enseñar Gramática es el poco rigor con que se abordan cuestiones con un mayor grado de complejidad. Baste por razones de espacio con un ejemplo: el tratamiento de la categoría pronominal. Lo que más ha llamado mi atención a este respecto es, por un lado, que las editoriales no ofrezcan una respuesta común a la pregunta de cuántas clases de pronombres

⁷ Este es un asunto en el que las editoriales discrepan. Para Everest, los verbos copulativos son núcleos. Santillana, no se pronuncia; y Vicens Vives mantiene una postura ambigua: parece considerarlos núcleos unas veces, pero no otras:

TEMA 13, 6.º PRIMARIA, EVEREST:

“El predicado nominal está formado por un núcleo verbal, que es un verbo copulativo, acompañado de un atributo, que concuerda con el sujeto en género y número.”

TEMA 9, 6.º PRIMARIA, SANTILLANA:

“Según el tipo de verbo, se distinguen dos clases de predicados: predicado nominal y predicado verbal [...] **nominal** es el que contiene un verbo copulativo. Son copulativos los verbos *ser, estar* y *parecer* [...] **verbal** es el que tiene como núcleo un verbo distinto de *ser, estar* o *parecer*.”

TEMA 12, 6.º PRIMARIA, VICENS VIVES:

“El **predicado nominal**: tiene como núcleo los verbos *ser, estar* o *parecer*, seguidos de un atributo [...] **predicado verbal**: tiene como núcleo un verbo no copulativo, que puede ir solo o acompañado de complementos.”

TEMA 13, 6.º PRIMARIA, VICENS VIVES:

“Se llama **oración copulativa** o **atributiva** porque en su predicado hay un **verbo copulativo** [...] Se llama **predicativa** porque el núcleo del predicado es un **verbo predicativo** con significado pleno...”

⁸ Los alumnos de Primaria acaban su formación sin saber qué es una perífrasis.

hay; y por otro, que no se ponga especial cuidado en explicar cuándo es pronombre una palabra que se adscribe a más de una clase. Veamos.

Para la editorial Santillana, solo existen los pronombres personales. No obstante, hay otras categorías que pueden hacer las veces de núcleo del grupo nominal. Es el caso de los demostrativos en ejemplos como *Este es el libro*; de los posesivos en ejemplos como *el suyo*; de los numerales en ejemplos como *el segundo de los días*; y de los indefinidos en ejemplos como *alguien llamó*, aunque nada se dice sobre si poder funcionar como núcleos convierte a estas categorías en sustantivos o en pronombres.

A diferencia de Santillana, en los manuales de Everest y Anaya se distinguen tres tipos de pronombres: personales, demostrativos y posesivos. Anaya incluye en la lista las formas neutras *ello* y *esto*. Everest las evita.⁹

Vicens Vives, por último, es la editorial que proporciona la lista más completa de pronombres: personales, demostrativos, numerales, indefinidos, interrogativos, exclamativos y relativos. Esta lista no incluye a los posesivos. En cuanto a los demostrativos, para esta editorial solo son pronombres las formas neutras. En ejemplos como *este libro es nuevo*, *ese es viejo*, la forma masculina *ese* se considera determinante. El nombre al que acompaña estaría elidido. Everest y Anaya considerarían pronombre al demostrativo del ejemplo anterior. Del mismo modo, Everest y Anaya considerarían pronombre a la forma posesiva *mías* en un ejemplo como *las ideas tuyas son acertadas*, *las mías, también*. Para Vicens Vives, se trataría de un adjetivo que acompaña nuevamente a un sustantivo elidido.

Vicens Vives es la única editorial que considera la existencia de sustantivos elididos. A pesar de ello, no se explica en qué circunstancias se produce la elisión y, por consiguiente, no siempre es posible saber cuándo estamos ante un determinante y cuándo ante un pronombre. Otra cuestión difícil. Por ejemplo, en el Tema 5 de 6º de Primaria se utilizan secuencias como: *¿Qué postre compro?*

⁹ Incluir en sus tablas de pronombres a las formas neutras no implica que las editoriales expliquen ni en qué consiste ser una forma neutra, ni a qué categoría gramatical hay que adscribir el neutro.

frente a *¿Qué compro?*; *¿Cuántas maletas llevas?* frente a *¿Cuántas llevas?*; o *¿Cuál equipo prefieres?* frente a *¿Cuál prefieres?* para ilustrar la diferencia entre determinantes interrogativos y pronombres interrogativos. Los primeros acompañan a los sustantivos introduciendo enunciados interrogativos. Los segundos introducen preguntas sin acompañar a sustantivos. La pregunta es inevitable: ¿no es posible entender que hay sustantivos elididos también en los segundos miembros de cada pareja?, ¿no estaríamos, entonces, ante determinantes y no antes pronombres?

La lista de cuestiones complejas es extensa: la diferencia entre las categorías de Modo y Modalidad o entre las categorías de Tiempo y Aspecto; la distribución del indicativo y el subjuntivo; la sintaxis de las formas no personales del verbo: infinitivo, gerundio, participio; las nociones de sintagma y núcleo. Los manuales consultados pasan sobre todas ellas de puntillas. La razón es muy probablemente el poco espacio que les conceden las programaciones. Quiero insistir una vez más en que la etapa de Primaria es crucial en la formación de los alumnos. Abordar cuestiones que entrañan dificultad con ligereza no puede ser una opción. La decisión sobre si hay que abordar o no estos asuntos, en qué curso y con qué grado de profundidad pasa, pues, por repensar concienzudamente las programaciones y sus contenidos. Tal vez convenga hacerlo incluso de una manera más ambiciosa: pensando en la posible continuación en el segundo ciclo de enseñanza obligatoria.

3. Conclusiones

La revisión de la transposición didáctica que realizan los libros de texto de Primaria me ha permitido mostrar importantes deficiencias. El propósito al señalarlas no ha sido otro que ofrecer pistas sobre cómo emprender el camino en sentido contrario:

- . La información tanto sobre los criterios utilizados en las clasificaciones lingüísticas como sobre las subclases que se obtienen es imprescindible para estructurar el conocimiento. El niño debe contar con ella desde el principio.

- . Cualquier descripción debe ir apoyada en un mínimo marco teórico que facilite el desarrollo en el niño de su conciencia metalingüística.
- . Los ejercicios deben favorecer la reflexión gramatical en lugar de apelar a la intuición del alumno sobre su lengua. No se trata de acertar sino de entender por qué las cosas son como son y no de otra manera.
- . Las programaciones tienen que ser revisadas en profundidad. Solo así se evitarán repeticiones y desequilibrios, y podrá encontrarse el espacio adecuado para la introducción gradual de cuestiones complejas. Tanto en el diseño de nuevos temarios como en el tratamiento de estos asuntos más complicados sería más que deseable un mayor consenso entre las editoriales.
- . Es necesario adaptar con rigor los contenidos gramaticales a las edades de los alumnos. No deben dejarse conceptos sin definir ni deben atribuirse propiedades extralingüísticas a las unidades lingüísticas.

4. Referencias bibliográficas

- BELLO CRESPO, Carmen y otros (2005): *Primaria. Segundo ciclo. Lengua 4*, Madrid, Anaya, Proyecto *Deja huella*.
- _____, (2006): *Primaria. Tercer ciclo. Lengua 6*, Madrid, Anaya, Proyecto *Deja huella*.
- _____, (2009): *Primaria. Segundo ciclo. Lengua 3*, Madrid, Anaya, Proyecto *Abre la puerta*.
- _____, (2011): *Primaria. Tercer ciclo. Lengua 5*, Madrid, Anaya, Proyecto *Abre la puerta*.
- BRANDI FERNÁNDEZ, Antonio (dir.) (2014a): *Lengua castellana 3. Primaria*, Madrid, Santillana, Proyecto *Saber hacer*.
- _____, (2014b): *Lengua castellana 5. Primaria*, Madrid, Santillana, Proyecto *Saber hacer*.
- CHEVALLARD, Yves (1997): *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, AIQUE Grupo Editor, 1998, 3ª ed.

- CAMPS, Anna (2000): “Aprendre Gramàtica”, en Anna Camps y Monserrat Ferrer (coords.): *Gramàtica a l'aula*, Barcelona, Graó, págs. 101-118.
- _____, (2010): “Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración”, en Teresa Ribas Seix (coord.) (2010), págs. 13-32.
- CAMPS, Anna (coord.), Oriol GUASCH, Marta MILIAN y Teresa RIBAS (2005a): “Els objectius de l'ensenyament de la gramàtica”, en *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*, Barcelona, Graó, págs. 75-100.
- _____, (2005b): “La construcció del continguts gramaticals escolars”, en *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*, Barcelona, Graó, págs. 101-127.
- _____, (2005c): “Seqüències didàctiques per treballar la gramàtica a l'escola”, *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*, Barcelona, Graó, págs. 153-171.
- CAMPS, Anna y Felipe ZAYAS (coords.) (2006): *Secuencias didácticas para aprender gramática*, Barcelona, Graó.
- CANTO PALLARÉS, José del, Pilar DE CELIS VILLASANA, M^a Dolores GONZÁLEZ SÁNCHEZ y Francisca PEDRAZ TORRES (2014): *Lengua 5. Educación Primaria*, Barcelona, Vicens Vives, Aula Activa.
- _____, (2015): *Lengua 6. Educación Primaria*, Barcelona, Vicens Vives, Aula Activa.
- CARVALHO DA SILVA, António (2006): *Configurações do ensino da gramática em manuais escolares de português. Funções, organização, conteúdos, pedagogias*, Tesis Doctoral, Universidad de Miño.
- CASSANY, Daniel, Marta LUNA y Glòria SANZ (2008): *Ensenyar lengua*, Barcelona, Graó.
- CASTELLÀ LIDON, Josep M. (1994): “¿Qué gramática para la escuela? Sobre árboles, gramáticas y otras formas de andarse por las ramas”, *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 2, págs. 15-23.
- CELIS VILLASANA, Pilar de, José DEL CANTO PALLARÉS, M^a Dolores GONZÁLEZ SÁNCHEZ y Francisca PEDRAZ TORRES (2014): *Lengua 3. Educación Primaria*, Barcelona, Vicens Vives, Aula Activa.
- _____, (2015): *Lengua 4. Educación Primaria*, Barcelona, Vicens Vives, Aula Activa.
- DENHAM, Kristin y Anne LOBECK (eds.) (2010): *Linguistics at School. Language awareness in primary and secondary education*, Cambridge, Cambridge University Press.
- DURÁN, Carme (2008): *Parlem del verb amb els alumnes de Secundària. Representacions gramaticals i activitat extralingüística* [en línea]. Disponible en: <http://www.xtec.cat/sgfp/licencies/200708/memories/1770m.pdf>.

- _____, (2009): “Hablar, escuchar y pensar para aprender gramática”, *Cuadernos de Pedagogía* 391, págs. 67-71.
- _____, (2010): “Les competències i l’ensenyament de la gramàtica”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* 51, págs. 36-50.
- _____, (2011): “El currículum i la programació de llengua i literatura”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* 54, págs. 86-92.
- Equipo Brújula (2008a): *Lengua 3. Primaria. Segundo ciclo*, León, Everest, Proyecto Brújula
- _____, (2008b): *Lengua 4. Primaria. Segundo ciclo*, León, Everest, Proyecto Brújula.
- _____, (2009a): *Lengua 5. Primaria. Tercer ciclo*, León, Everest, Proyecto Brújula
- _____, (2009b): *Lengua 6. Primaria. Tercer ciclo*, León, Everest, Proyecto Brújula.
- FONTICH, Xavier (2006): *Hablar y escribir para aprender gramática*, Barcelona, ICE-Horsori.
- _____, (2010): *La construcció del saber metalingüístic. Estudi sobre l’aprenentatge de la gramàtica d’escolars de secundària en el marc d’una seqüència didàctica*, Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.
- _____, (2011): “La enseñanza de la gramática en primaria y secundaria: algunas reflexiones y propuestas”, *Da investigação às práticas* 2, págs. 38-57.
- GRENCER RUIZ, Teresa (dir.) (2015a): *Lengua castellana 4. Primaria*, Madrid, Santillana, Proyecto Saber hacer.
- _____, (2015b): *Lengua castellana 6. Primaria*, Madrid, Santillana, Proyecto Saber hacer.
- LÓPEZ FERRERO, Carmen (1997): *La gramática en la enseñanza secundaria. Las nociones de irregularidad y dependencia en las gramáticas pedagógicas de lengua española (1901-1980). Estudio de su transposición didáctica*, Tesis Doctoral, Universidad Pompeu Fabra.
- MARTÍNEZ NAVARRO, Isabel (2000): “La gramática en los manuales escolares de bachillerato”, *Historia de la educación* 19, págs. 95-119.
- MENÉNDEZ, Salvio Martín (2000): “Estrategias de presentación en los libros de texto. Un análisis pragmático-discursivo”, en María Cristina Rébola y María Cecilia Stroppa (eds.): *Temas actuales en didáctica de la lengua*, Rosario, Laborde, págs. 199-213.
- _____, (2002): “Unidades de análisis en los libros de texto. Un enfoque estratégico-discursivo”, en Salvio Martín Menéndez (ed.): *Las teorías lingüísticas frente al nuevo siglo*, Mar de Plata, Universidad Nacional de Mar de Plata/Sociedad Argentina de Lingüística.

- MILIAN, Marta y Anna CAMPS (2006): “El razonamiento metalingüístico en el marco de secuencias didácticas de gramática (SDG)”, en Anna Camps (coord.): *Diálogo e investigación en las aulas*, Barcelona, Graó, págs. 25-54.
- OLAVE, Giohanny (2011): “La gramática al tablero: ejercicios de Gramática en los manuales escolares de Básica Secundaria”, *Encuentros* 2, págs. 37-49.
- PONTECORVO, Clotilde (2007): “Pensar, razonar, hablar”, *Kikirikí. Cooperación Educativa* 82-83, págs. 43-50.
- RIBAS SEIX, Teresa (coord.) (2010): *Libros de texto y enseñanza de la gramática*, Barcelona, Graó.
- RODRÍGUEZ GONZALO, Carmen (2009): “L’avaluació del saber gramatical de l’alumnat en una activitat de revisió de l’ús dels temps verbals del passat”, *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura* 47, págs. 26-50.
- _____, (2012): “La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico”, *Revista Iberoamericana de Educación* 59, págs. 87-118.
- RUIZ BIKANDI, Uri (2010): “El conocimiento sobre la lengua en el Decreto de Enseñanzas Mínimas de 2007. Una revisión crítica”, en Ribas Seix, Teresa (coord.) (2010), págs. 33-54.
- ZAYAS, Felipe (2004): “Cap a una gramàtica pedagògica”, *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura* 33, págs. 9-26.