
Trabajar la escritura a través de la gramática*

Cristina Buenafuentes

Universitat Autònoma de Barcelona
Cristina.Buenafuentes@uab.cat

Ángel J. Gallego

Universitat Autònoma de Barcelona
Angel.Gallego@uab.cat

Priscila de Sousa

Institut l'Arboç
pris.dss@gmail.com

Nieves Gonzalo

Institut Samuel Gili i Gaya
ngonzal4@xtec.cat



Resumen

Este volumen aborda la relación entre la gramática y la escritura, a partir de la revisión de diferentes fenómenos gramaticales (aspecto léxico, estructura informativa, género, etc.) y la propuesta de estrategias para su enseñanza, por parte de un profesor de universidad, y la descripción de la experiencia de aula, una vez llevadas a la práctica, por parte de un profesor de instituto. Si bien saber gramática no está directamente relacionado con escribir bien, los trabajos que forman parte de este volumen demuestran que puede ayudar a corregir muchos problemas relacionados con la escritura.

Palabras clave: gramática; escritura.

* La presente investigación ha sido posible gracias a las ayudas del MICINN (PID2021-123617NB-C41) y AGAUR de la Generalitat de Catalunya (2021SGR00157 y 2021SGR00787).

Índice

- | | |
|---|-----------------|
| 1. Introducción | 4. Conclusiones |
| 3. Un formato novedoso | Referencias |
| 2. De la gramática a la escritura y viceversa | |

1. Introducción

Una de las ideas más extendidas en el ámbito de la enseñanza de la lengua es que la gramática es inútil —además de aburrida y difícil—. La pregunta que se deriva es *inútil para qué*. La respuesta más radical es que lo es para todo. La más conservadora es que lo es para todo menos para su aplicación en la escritura. Pero incluso ahí la opinión generalizada es que la gramática tampoco sirve para saber escribir (mejor). Un ejemplo nítido de esta opinión aparece en el artículo de Luis Landero titulado “El gramático a palos”, que reproducimos aquí parcialmente:

Uno se pregunta: ¿y para qué sirve la lengua? ¿Para qué necesitan saber tantos requilorios gramaticales y semiológicos nuestros jóvenes? *Porque el objetivo prioritario de esa materia debería ser el de aprender a leer y a escribir (y, consecuentemente, a pensar) como Dios manda, y el estudio técnico de la lengua, mientras no se demuestre otra cosa, únicamente sirve para aprender lengua. Es decir: para aprobar exámenes de lengua*¹.

[Luis Landero, “El gramático a palos”, *El País*, 14/12/1999]

Este pequeño fragmento da(ría) pie a varias reflexiones. Una de ellas es si aquello que hay que trabajar en las aulas debe tener una utilidad práctica, más relacionada con el mercado laboral, el emprendimiento o la inteligencia artificial que con el desarrollo intelectual (y cognitivo-emocional) de los estudiantes. Otra es si el objetivo “aprender a leer y a escribir” debería ser un propósito *solo* de las asignaturas de lengua, y no un fin común de aquellas materias que requieran del uso de la lengua para expresar un discurso coherente y bien articulado. Finalmente, también podríamos reflexionar sobre si los “requilorios gramaticales” solo sirven para “aprobar exámenes de lengua”. Tomando como base estas observaciones, este volumen quiere demostrar que, si bien enseñar gramática no está directamente relacionado con enseñar a escribir, poseer conocimientos gramaticales puede ayudar a mejorar la escritura y que, por consiguiente, los conocimientos gramaticales van más allá de servir para aprobar los exámenes de la clase de lengua. Este último punto es más particular y constituye uno de los pilares fundamentales sobre los que se creó GrOC, por lo que no lo abordaremos con detenimiento en este monográfico.²

Bosque & Gallego (2016) se hacen eco de las impresiones del citado artículo de Luis Landero para exponer lo que denominan “actitud antigramatical(ista)” e intentar rebatirla. Parte de la línea argumental de estos autores se basa en una crítica

¹ El subrayado es nuestro.

² Para una discusión pormenorizada de esta cuestión, el lector puede consultar los trabajos de Bosque (2018) y Bosque & Gallego (2016, 2018, 2021).

de la visión exclusivamente instrumental de la gramática para defender una perspectiva conciliadora, en la que no debe oponerse el estudio de los conocimientos gramaticales al componente instrumental de las clases de lengua. Para ello, obviamente, es importante tanto la actitud (cf. Bosque 2021) que se tiene ante la gramática como los recursos pedagógicos (tipos de ejercicios, materiales, etc.) que se utilicen.

Sin duda, no es evidente, en el contexto educativo (quizá usar el adjetivo *social* sería más adecuado) actual, qué debe enseñarse —ni qué ni cómo—. Algunos de los interrogantes se plantean y abordan, de manera tan controvertida como perspicua e iluminadora, en Gil Gutiérrez (2020 y 2022). En el ámbito de la lengua, la pregunta es la misma: qué debe verse, cómo y para qué. La conexión más relevante para los propósitos de este volumen es la que se establece entre la primera y la última; es decir, la que relaciona los contenidos (o al menos la parte que corresponde a la gramática) y su aparentemente inexistente vínculo con la escritura. A tal efecto, daremos por válida, como ya se ha señalado, la respuesta que se da desde GrOC a la segunda pregunta (cf. Bosque 2018). De hecho, es posible que esa aparente desconexión entre gramática y escritura sea la razón por la que, año tras año, los titulares de prensa señalan las deficiencias en la expresión escrita del estudiantado de primaria y secundaria (véase, como ejemplo, los resultados del estudio de *La Vanguardia* de 2022³).

Esta introducción se divide de la siguiente manera: el apartado 2 esboza algunas de las cuestiones que son relevantes a la hora de relacionar gramática y escritura; el apartado 3 describe el formato (inédito e innovador) que presenta este volumen; finalmente, el apartado 4 hace una breve presentación de las contribuciones de esta monografía.

2. De la gramática a la escritura y viceversa

Saber gramática no hace que escribamos bien. Es importante dejar clara la orientación de este monográfico y de todos los trabajos que forman parte de este número: no vamos a defender que, si alguien sabe gramática, esa persona sabrá escribir bien. No es así. Escribir, a diferencia de hablar, es una actividad artificial y quien quiera dominarla debe tener en cuenta muchos factores. Entre ellos, los manuales de escritura al uso (cf. Cassany 1995, Calsamiglia y Tusón 1999, Reyes 1998, Gómez Torrego 2002, Montolío 2000) recogen los siguientes: (i) léxico (especializado, técnico, etc.), (ii) tipologías textuales, (iii) registros, (iv) planificación, estructuración y revisión, (v) adecuación pragmática y gramatical, (vi) coherencia y (vii) cohesión. Algunos de tales factores (de manera clara, la coherencia y la cohesión) son esgrimidos con profusión e insistencia en todo texto que aborde la enseñanza de la escritura, pero no por ello son menos problemáticos —como se discute en Gómez Ramos (2022).

Dentro de los aspectos formales necesarios para la construcción de un texto, cabe destacar la ortografía y la gramática. Obviamente, es también importante la división de textos en párrafos (Escandell-Vidal 2018) y en unidades discursivas que

³ <https://www.lavanguardia.com/vida/20220804/8449041/preocupacion-caida-nivel-academico-alumnos-catalanes.html>

van más allá del límite por excelencia de la sintaxis: la oración. Ahora bien, todo texto está formado por unidades que contienen oraciones, sintagmas, palabras, etc. Por lo que establecer una distinción monolítica —como muchas veces se ha hecho— entre gramática de la oración y gramática del discurso tampoco nos parece una estrategia adecuada. Ciertamente, existen fenómenos lingüísticos que quedan fuera del ámbito de la oración o que no se pueden representar adecuadamente en un análisis gramatical: anáfora discursiva, deixis, elipsis, estructura informativa, marcadores discursivos, conectores, (in)definitud, (in)especificidad, actos de habla, evidencialidad, conversación, tipología textual, estilo directo-indirecto, etc. Pero eso no quiere decir que las herramientas de la gramática no puedan ayudarnos a entender mejor su naturaleza y, por consiguiente, a usarlos mejor.

De la misma manera que saber gramática no hace que escribamos bien, sí creemos que permite (automáticamente) corregir problemas relacionados con la escritura. ¿Qué problemas? Es evidente que ciertos aspectos de la escritura quedan fuera de lo que pueden cubrir los principios gramaticales, así que debemos centrarnos en aquellos que tienen una base gramatical. Un caso claro es la puntuación. En este sentido, la última edición de la *Ortografía* de la RAE-ASALE (2010) apunta que el criterio por el que se rige la utilización de tales símbolos gráficos es eminentemente sintáctico-semántico:

Como regla general, la puntuación no debe romper la dependencia que se establece entre los grupos sintácticos más fuertemente vinculados desde el punto de vista sintáctico y semántico, con independencia de que, en la pronunciación, esos grupos se separen del resto del enunciado mediante una pausa o una inflexión tonal.

[RAE-ASALE 2010: 322]

Tomemos un ejemplo paradigmático: el uso de la coma entre el sujeto y el predicado (verbo). En RAE-ASALE (2010: § 3.4.2.2.2.1) se discute esta situación, haciéndose notar que “Es incorrecto escribir coma entre el grupo que desempeña la función de sujeto y el verbo de una oración, incluso cuando el sujeto está compuesto de varios elementos separados por comas” (p. 322). A continuación, se indican tres excepciones a esta regla general: a) cuando el sujeto es una enumeración que se cierra con etcétera o su abreviatura, b) cuando tras el sujeto aparece un inciso y c) cuando el sujeto está formado por dos miembros unidos mediante conjunciones.

En ningún momento se explica por qué esta regla opera en el español, ni tampoco de qué se siguen las excepciones. Pero supongamos que todo obedece (o se relaciona) con algún principio gramatical. El apartado dedicado al uso de la coma entre sujeto y verbo concluye apuntando que no constituye una infracción de la regla general el uso de coma entre sujeto y verbo en casos como el de (1):

- (1) Los grandes almacenes, casi todos abren los domingos

La explicación de por qué (1) es correcta es simple: porque la oración ya contiene un sujeto, el sintagma *casi todos*. El SN *Los grandes almacenes* es un “elemento anticipado”. Naturalmente, lo que se denomina “elemento anticipado” es lo que el GTG (RAE-ASALE 2019: s.v.) llama TÓPICO, que, en efecto, no es el sujeto sintáctico de la oración, aunque sí se puede suponer que toda esta predica de ese constituyente “anticipado” —por lo que podría considerarse como sujeto (de la predicación) en términos semánticos.

Existen varios problemas con el tratamiento de RAE-ASALE (2010). En primer lugar, no es capaz de explicar (tampoco lo intenta) el contraste básico del doble par mínimo de (2) y (3):

- | | | | |
|-----|---|-----|--|
| (2) | a. María leyó el libro
b. María, leyó el libro | (3) | a. *María leyó, el libro
b. María lo leyó, el libro |
|-----|---|-----|--|

Sin entrar en aspectos técnicos, los datos de (2) y (3) indican que sujetos y complementos directos no se comportan de manera idéntica, puesto que los primeros (a diferencia de los segundos), pueden anteponerse (anticiparse) de manera más general —los complementos directos pueden hacerlo cuando usamos un pronombre átono reasuntivo (como en el caso de *lo* en 3b).

Las indicaciones de RAE-ASALE (2010) tampoco nos dicen nada sobre la asimetría de (4), seguramente porque la ortografía (como la normativa entera, de manera más general) no suele centrarse en datos negativos:

- | | |
|-----|--|
| (4) | a. Ese profesor, castigaba
b. *Ningún profesor, castigaba |
|-----|--|

Sea cual sea la explicación de los datos de (3) y (4), de todo esto pueden extraerse diversas conclusiones. La primera: es necesario más trabajo para que las relaciones entre el uso de los signos de puntuación y los principios gramaticales sean más claras. La segunda: los hablantes (al hablar... y al escribir, que es lo que nos interesa) colocan coma tras los sujetos, pero no antes de los complementos directos. La tercera, que existe una diferencia interpretativa de tipo discursivo entre los ejemplos de (5), ambos posibles, y que debe poder explicarse en términos gramaticales:

- | | |
|-----|---|
| (5) | a. María no ha llegado
b. María, no ha llegado |
|-----|---|

Las secuencias de (5) pueden “escribirse” en español (incluso en el caso de 5b, para lo cual simplemente habría que asumir que hay un sujeto tácito dentro de la oración, tal y como se indica a continuación: *María, ∅ no ha llegado*). La pregunta relevante es si la gramática puede ayudarnos a entender por qué ambas son posibles y qué diferencia hay entre ellas. El primer ejemplo no tiene ningún misterio, se trata de una oración simple cuyo sujeto es el SN *María*. Nada más. El caso de (5b) es diferente: ahí tenemos un SN dislocado (topicalizado o anticipado) que debe interpretarse como información conocida. Si contextualizamos dicha oración, veremos de manera más clara que el uso de (5b) no es arbitrario: responde a principios discursivos delimitados (cf. Escandell-Vidal y Leonetti 2021 y referencias allí citadas). Otro doble par mínimo, el de (6)-(7), nos demuestra que el uso de un sujeto dislocado presupone un discurso en el que ya se ha introducido el referente *María*: de tal manera, (7B), aunque sea gramatical, no es ‘exitosa’ (pragmáticamente adecuada), dado el contexto proporcionado por (7A), donde *Quién* es información nueva (el foco o aserción), lo cual es incompatible con una respuesta en la que *María* es la información conocida (el tópico o presuposición).

- (6) A: ¿Quién ha visto a María?
B: María, no ha llegado.
- (7) A: ¿Quién ha llegado?
B: María, ha llegado.

El uso de la coma, por tanto, no es un mero signo gráfico, sino que indica aspectos prosódicos (pausa) y sintáctico-semánticos relacionados con el discurso y, por tanto, con la escritura.

Existen otros fenómenos en los que algunos aspectos de la escritura están determinados por la gramática. Uno de ellos es la de elementos como *mientras* (adverbio), cuya semántica se parece a la de *durante* (preposición). El doble tríó mínimo de (8) y (9) nos indica que la gramática de ambos elementos es diferente, algo que puede afectar a la construcción de un discurso:

- (8) a. Fue a una cafetería *mientras* reparaban el coche
b. *Mientras* reparaban el coche, fue a una cafetería
c. Reparaban el coche. *Mientras*, fue a una cafetería
- (9) a. Fue a una cafetería *durante* la reparación del coche
b. *Durante* la reparación del coche, fue a una cafetería
c. *Reparaban el coche. *Durante*, fue a una cafetería

El contraste de (8) y (9) puede expresarse en términos de selección: a diferencia de los adverbios, las preposiciones siempre deben tener un complemento. Aunque eso parece ser suficiente, veremos que hay más si observamos (10):

- (10) #Mientras, fue a una cafetería

La secuencia de (10), sin contexto previo, no es adecuada. Ello indica que *mientras* (o, más probablemente, su complemento tácito) debe ser capaz de hacer referencia a un antecedente en el discurso previo para su correcta interpretación. El proceso no parece ser, en esencia, diferente del que permite la elipsis en (11b):

- (11) a. María comió algo, pero nadie sabe qué.
b. María comió, pero nadie sabe qué.

El proceso de elipsis de las oraciones coordinadas de (11), llamado truncamiento, requiere que haya antecedente identificable en el discurso previo. Eso es lo que sucede en (11a), donde *algo* es el antecedente de *qué*, pero no en (11b), donde no hay tal antecedente.

Veamos, en último lugar, un ejemplo al margen de la puntuación: las dependencias temporales. Observemos el siguiente doble par mínimo:

- (12) a. Deseo que vengas
a'. *Deseo que vienes
b. Dice que vengas
b'. Dice que vienes

Las oraciones de (12) reflejan que la alternancia en el modo solo posible en los verbos llamados “de lengua” (como *decir*, *hablar*, etc.) y genera un contraste

semántico (véase 12b y b'). En cambio, en otros tipos de verbos, no es posible tal alternancia (12a') y el modo subjuntivo es el único posible (12a). Ejemplos como este demuestran que los errores de expresión dimanarían de los rasgos sintáctico-semánticos que poseen los verbos.

La lista de fenómenos gramaticales relevantes para la construcción de un texto (relaciones lógicas entre oraciones principales y subordinadas, anáfora pronominal, estructura informativa, etc.) es más amplia, pero dejémoslo aquí. En esta sección hemos visto unos pocos ejemplos en los que ciertos fenómenos vinculados a la escritura pueden relacionarse de manera natural con la gramática, lo cual nos puede proporcionar instrumentos para abordarlos y, especialmente, para corregir los errores. Se trata, sin duda, de una visión poco explorada, pero en absoluto incompatible con aproximaciones más aplicadas o instrumentales.

3. Un formato novedoso

Los volúmenes de ReGROC han tenido, hasta la fecha, diferentes objetivos y formatos. En algunos casos, ha existido un tema común que unificaba las contribuciones (Mateu *et al.* 2022); en otros, no. El número actual pertenece al primer grupo, pero lo hace de una manera novedosa: estableciendo una interacción real entre unos trabajos y otros. A tal efecto, nos propusimos contactar con una serie de profesores de universidad e institutos y les planteamos ponerse de acuerdo a la hora de abordar una serie de fenómenos que permitan vertebrar una comunicación entre la gramática y la escritura. Les propusimos hacerlo de una manera muy concreta: el profesor de universidad (experto en el tema elegido) escribiría un artículo con una propuesta didáctica de aplicación en el aula; posteriormente, el profesor de instituto leería el trabajo y aplicaría la propuesta con sus alumnos. Finalmente, esa experiencia de aula se traduciría en un artículo.

El formato es novedoso, puesto que las ideas que plantea un profesor son llevadas a la práctica por otro de manera efectiva: con estudiantes en un instituto. El planteamiento es, además, competencial, ya que permite probar hasta qué punto unas determinadas ideas y propuestas didácticas son útiles en el contexto del aula.

Los temas abordados y la interacción que se ha establecido quedan de la siguiente manera. Los dos primeros artículos, elaborados por Xavier Villalba (Universitat Autònoma de Barcelona) y Gemma Pimenta (Maristes de Barcelona), trabajan la relación existente entre los **signos de puntuación** y la **estructura informativa**. Villalba realiza una revisión de las principales funciones informativas del catalán y cómo estas se codifican estructuralmente en la ortografía con el objetivo de proporcionar una serie de pautas para una enseñanza de la puntuación más efectiva y competencial. Por su parte, Pimenta implementa la propuesta de Villalba y realiza una completa secuencia didáctica que incorpora también las interferencias lingüísticas catalán-castellano en un contexto bilingüe como el de Cataluña, así como las diferencias normativas en este sentido entre ambas lenguas.

Los dos siguientes artículos corren a cargo de M.^a Concepción Maldonado (Universidad Complutense de Madrid) y Gemma Querol (Escola Ginebró) y versan sobre el **género gramatical**. En su trabajo, Maldonado se cuestiona sobre aspectos de candente actualidad como la formación de nuevos femeninos y masculinos o sobre el uso de fórmulas flexivas nuevas para evitar el uso del masculino genérico

(empleo de nombres colectivos, desdoblamiento de género, terminación *-e*). Su propuesta es una aproximación novedosa a la enseñanza del género que ofrece una manera de gestionar ese fenómeno gramatical teniendo en cuenta sus complejidades sociológicas dentro de los textos. Querol, por su parte, a partir de su experiencia de aula, evidencia la visión que el propio alumnado tiene de la perspectiva de género y destaca que la propuesta es una buena manera para reflexionar sobre la relación entre cuestiones gramaticales y su evolución social o para explotar las fuentes de información, pero también se muestra la necesidad de crear más ejercicios competenciales para poder llevarla a la práctica en el aula.

Los trabajos elaborados por Isabel Crespí (Queen Mary University of London) y Ares Llop (University of Cambridge), por un lado, y Silvia Rodríguez (INS Milà i Fontanals), por otro, se centran en el **aspecto léxico**, un tema que suele quedar relegado al ámbito de la universidad y es prácticamente inexistente en niveles de aprendizaje previos. Crespí y Llop se centran en los verbos de percepción y de consumo y en sus propiedades léxicosemánticas en catalán y demuestran que su comprensión, a partir de la experimentación en contextos sensibles a las propiedades lexicoaspectuales, puede contribuir a la ampliación y precisión en el uso del léxico del estudiantado, así como a la adquisición de estrategias de adecuación. Rodríguez, como en el resto de los artículos de este monográfico, realiza una revisión crítica de la propuesta de Crespí y Llop y, además, de señalar algunas de las posibles mejoras, que se centran, principalmente, en los ejercicios propuestos, hace hincapié en las posibilidades que ofrece la enseñanza del aspecto léxico para combatir la pobreza léxica y fomentar la competencia léxica (objetivo de la competencia 9 de la LOMLOE).

Finalmente, cierran este monográfico las contribuciones de Teresa M.^a Rodríguez Ramalle (Universidad Complutense de Madrid) e Irene Calvo (INS Antoni de Martí i Franquès). El foco de estos trabajos es la **unidad del párrafo** y su relación con la estructura informativa. Rodríguez Ramalle destaca la importancia en la mejora de la competencia escrita de la ordenación tanto de las oraciones que integran los párrafos, como la de los párrafos mismos, así como de aquellos aspectos que contribuyen a establecer dicho orden, como las locuciones conjuntivas y partículas discursivas o las anáforas pronominales y conceptuales. La experiencia de aula descrita por Calvo demuestra que, si bien la propuesta proporciona los saberes propios de la ordenación de un texto (lo que permite trabajar las competencias 5 y 9 de la LOMLOE), es necesario adaptarla, para integrarla en una situación de aprendizaje a partir de una contextualización y para plantearla como un reto para el alumnado que obligue a poner en práctica los saberes y capacidades que se detallan en la propuesta.

Así pues, el presente volumen revisa una diversa gama de fenómenos gramaticales (aspecto léxico, estructura informativa, género, etc.) y propone algunas estrategias para su uso más adecuado dentro de un texto. Los resultados de la aplicación de las propuestas planteadas desde el ámbito universitario son positivos, y ponen de manifiesto no solo la conveniencia, sino también los beneficios de que la Universidad y la Secundaria (y el Bachillerato) colaboren de manera más estrecha —uno de los objetivos de GrOC desde su fundación hace casi diez años.

4. Conclusiones

Escribir es una actividad tan artificial como compleja. En ella, se concitan numerosos factores que la convierten en un auténtico reto para lograr “comunicarnos” (uno de los objetivos fundamentales del lenguaje) de una manera eficaz, clara y precisa. Muchos de esos factores suelen aparecer subsumidos en las etiquetas *cohesión* y *coherencia*, cuya naturaleza última no siempre es evidente. También es compleja la tarea que debe llevarse a cabo para enseñar a escribir, como comprueban los profesores de las asignaturas de lengua, pese a que, en realidad, tal situación se experimenta en todas las materias que requieran de un uso articulado de la escritura, para resumir, describir, exponer, argumentar, etc.

Repitamos lo que dijimos anteriormente: no creemos que saber gramática sea necesario para escribir bien, pero sí creemos que puede ayudar a corregir muchos problemas relacionados con la escritura. Dentro de esa lógica, en este volumen hemos optado por fragmentar etiquetas como las de *cohesión* y *coherencia* y “traducirlas” en fenómenos gramaticales específicos, para que su comprensión y aprovechamiento sean mayores.

Este volumen ha planteado una manera singular de abordar la relación entre la gramática y la escritura: estableciendo una pasarela directa entre propuestas universitarias y aplicaciones didácticas, de manera que profesores de ambos ámbitos educativos trabajen en paralelo, de una forma realista, efectiva y competencial.

Esperamos que estas propuestas, tanto las de los trabajos del presente volumen como el volumen mismo, constituyan un precedente a la hora de profundizar en las relaciones entre la investigación llevada a cabo en las universidades y su transferencia a la sociedad.

Referencias

- Bosque, Ignacio (2018): “Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática”, *ReGroC. Revista de Gramática orientada a las competencias* 1, pp. 11-36. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.12>
- Bosque, Ignacio (2021): “Entrevista”, *Archiletras* 14, pp. 94-105
- Bosque, Ignacio y Gallego, Ángel J. (2016): “La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática”, *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 54/2, pp. 63-83.
- Bosque, Ignacio y Gallego, Ángel J. (2018): “La gramática en la Enseñanza Media. Competencias oficiales y competencias necesarias”, *ReGroC. Revista de Gramática orientada a las competencias* 1, pp. 141-202. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.20>
- Bosque, Ignacio y Gallego, Ángel J. (2021): “La terminología gramatical en Secundaria y Bachillerato. Ventajas e inconvenientes didácticos de algunos conceptos gramaticales antiguos y modernos”, *Revista Española de Lingüística*, 51/2, pp. 51-78.
- Calsamiglia, Elena y Tusón, Amparo (1999): *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Cassany, Daniel (1995): *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

- Escandell-Vidal, Victoria (2018): “Tejer (y reciclar) párrafos. Claves para la organización del texto escrito”, *ReGroC. Revista de Gramática orientada a las competencias* 1, pp. 114-139.
<https://doi.org/10.5565/rev/regroc.16>
- Escandell-Vidal, Victoria y Leonetti, Manuel (2021): *La estructura informativa*. Madrid: Visor.
- Farreras, Carina (2022) “Preocupación por la caída del nivel académico de los alumnos catalanes”, *La Vanguardia*, 4/8/2022.
<https://www.lavanguardia.com/vida/20220804/8449041/preocupacion-caida-nivel-academico-alumnos-catalanes.html>
- Gil Gutiérrez, Pascual (2020): “Lo que emerge en tiempos de crisis”, *El diario de la educación*, 23/4/2020.
<https://eldiariodelaeducacion.com/2020/04/23/lo-que-emerge-en-tiempos-de-crisis/>
- Gil Gutiérrez, Pascual (2022): *Schola delenda est?* Barcelona: Edicions i propostes culturals.
- Gómez Ramos, Elena (2022): *Problemas en la enseñanza de la escritura en Secundaria y Bachillerato. La relación entre la gramática y la coherencia y la cohesión*. TFG inédito. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Gómez Torrego, Leonardo (2006): *Hablar y escribir correctamente. Gramática normativa del español*. 2 vols. Madrid: Arco/Libros, 4.^a ed. actualizada 2011.
- Landero, Luis (1999): “El gramático a palos”, *El País*, 14/12/1999.
- Mateu, Jaume; Molero, Margarita; Pérez Ocón, Pilar y Zurdo, Almudena (eds.) (2022): *ReGroC. Revista de Gramática orientada a las competencias*, Monográfico dedicado a “La estructura argumental en secundaria”, 5.
<https://revistes.uab.cat/regroc/issue/view/v5-n1>
- Montolío, Estrella (coord.) (2000): *Manual práctico de escritura académica*. 3 vols. Barcelona: Ariel.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua (2010): *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua (2019): *Glosario de Términos Gramaticales*. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Reyes, Graciela (1998): *Cómo escribir bien español*. Barcelona: Arco/Libros.