



**Facultad de Educación**

**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN  
SECUNDARIA**

***Didáctica de la gramática en Educación Secundaria Obligatoria y  
Bachillerato: norma y variación lingüística***

Grammatical didactics in Secondary Education and Baccalaureate: norm and  
linguistic variation

**Beatriz Salmón Torralbo**

**Lengua Castellana y Literatura**

**M<sup>a</sup> del Carmen Moral del Hoyo**

**2019/2020**

**29/06/2020**







## RESUMEN

La didáctica de la lengua, en su sentido general, debe entenderse como un campo de estudio con voluntad de cientificidad y como una actividad práctica diferenciada, pero complementaria, de la enseñanza gramatical. En Educación Secundaria y Bachillerato, la instrucción gramatical dentro de la didáctica de la lengua resulta esencial para lograr desarrollar la competencia lingüística, pero también para potenciar el desarrollo cognitivo. No obstante, a pesar de que existe cierta unanimidad en la defensa de esta última idea, existe al tiempo controversia en cuanto a qué metodología emplear o qué contenidos gramaticales escoger.

Partiendo de una revisión de los distintos métodos tradicionales y los enfoques pedagógicos más novedosos (Gramática Escolar o Pedagógica y Gramática Orientada a las Competencias) y basándonos en el marco legislativo actual, la finalidad principal de nuestro Trabajo Fin de Máster persigue diseñar una propuesta didáctica que vincule las nuevas metodologías sobre didáctica de la gramática con los postulados más actuales sobre la variación lingüística. Nuestro fin último consiste en promover en los aprendices reflexiones metalingüísticas acerca de la diversidad y la realidad lingüística más cercana y trabajar las creencias y actitudes de los hablantes hacia la lengua para así mejorar su competencia comunicativa y sociolingüística.

**PALABRAS CLAVE:** *Didáctica de la gramática, Gramática Escolar o Pedagógica, Gramática Orientada a las Competencias (GrOC), norma lingüística, variación lingüística.*

## **ABSTRACT**

Language teaching, in its general sense, must be understood as a field of study with a desire for scientificity and as a differentiated but complementary practical activity of grammatical teaching. In Secondary Education and Baccalaureate, grammatical instruction within the language teaching is essential to develop linguistic competence, but also to promote the cognitive development. However, despite the fact that there is a certain unanimity in the defence of this last idea, there is also controversy regarding what methodology to use or what grammatical content to choose.

Starting from a review of the different traditional methods and the most innovative pedagogical approaches (School or Pedagogical Grammar and Competency-Oriented Grammar) and based on the current legislative field, the main purpose of our Final Master Project pursues to design an educational proposal that connects the new methodologies about grammatical teaching with the most current postulates about linguistic variation. Our ultimate goal is to promote metalinguistic reflections among learners about the diversity and the closest linguistic reality and to work on the speakers' beliefs and attitudes towards the language in order to improve their communicative and sociolinguistic competence.

**KEY WORDS:** *Grammatical teaching, School or Pedagogical Grammar, Competency-Oriented Grammar (GrOC), linguistic norm, linguistic variation.*

## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN .....	1
2. OBJETIVOS .....	4
3. MARCO TEÓRICO .....	6
3.1. Didáctica de la gramática y didáctica de la lengua.....	6
3.1.1. Evolución en la enseñanza de la gramática .....	8
3.1.1.1. Postulados de la Gramática Escolar o Pedagógica .....	10
3.1.1.2. Postulados de la Gramática Orientada a las Competencias.....	13
3.1.2. La didáctica de la gramática en Educación Secundaria y Bachillerato en el marco legislativo .....	16
3.1.3. Propuestas pedagógicas para la enseñanza de la gramática.....	20
3.2. Norma y variación: enseñanza en Educación Secundaria y Bachillerato .....	22
3.3. Variación gramatical: el uso del condicional por subjuntivo.....	26
3.3.1. Introducción .....	26
3.3.2. El uso del condicional por subjuntivo en el habla de Cantabria.....	27
3.3.3. Orígenes, extensión y causas.....	30
4. PROPUESTA DIDÁCTICA .....	33
4.1. Descripción de la propuesta.....	33
4.1.1. Nivel académico .....	33
4.1.2. Objetivos.....	34
4.1.3. Contenidos.....	36
4.1.4. Secuenciación y fundamentación metodológica.....	37
4.1.5. Evaluación .....	42
5. CONCLUSIONES .....	45
6. BIBLIOGRAFÍA .....	50
7. ANEXOS.....	54
7.1. Anexo I: Preámbulo de la LOMCE: Competencia en Comunicación Lingüística .....	54
7.2. Anexo II: Rúbricas de evaluación del docente.....	55
7.3. Anexo III: Rúbrica de coevaluación del alumnado .....	57
7.4. Anexo IV: Rúbrica de autoevaluación del alumnado.....	58
7.5. Anexo V: Cuaderno del trabajo del alumnado .....	59

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Fin de Máster se enmarca en el ámbito disciplinar de la *Didáctica de la Gramática* aplicada a la materia de *Lengua Castellana y Literatura* en Educación Secundaria y Bachillerato.

La enseñanza gramatical, actualmente considerada un aspecto imprescindible en la didáctica de la lengua en Educación Secundaria y Bachillerato, no ha disfrutado siempre de la misma consideración. Ante la creencia tradicional de que enseñar lengua equivalía a enseñar gramática, los estudios lingüísticos y las investigaciones en torno a la enseñanza de la lengua nos han permitido superar esta idea y entender la gramática como una parte de la lengua que intenta dar cuenta de cómo es y cuál es el funcionamiento de esta. A partir de esta idea inicial, el propósito principal de nuestro trabajo consiste en argumentar la importancia de la enseñanza gramatical explícita dentro de la didáctica de la lengua para conseguir mejorar la competencia comunicativa y un uso adecuado de la misma.

Debemos tener en cuenta, igualmente, las controversias existentes en torno a la didáctica de la gramática, originadas a partir del modo de entender la gramática y su práctica. Esto se ve reflejado, sobre todo, en la adopción de diferentes metodologías y enfoques didácticos, pues no existe un acuerdo en cuanto a cómo organizar el saber gramatical ni cómo enseñarlo. De hecho, ante el aparente fracaso de las metodologías tradicionales caracterizadas por los análisis mecánicos, la ausencia de terminología y descripciones unificadas o la inexistencia de reflexión metalingüística, muchos expertos han estimado necesario una reformulación de las mismas, para lo cual han defendido que se debe partir del objeto de enseñanza y de los objetivos y no del modo en que debe enseñarse. Teniendo en cuenta todo esto, consideramos importante estudiar en profundidad los distintos enfoques y metodologías didácticas existentes con el fin de encontrar las más adecuadas y adaptadas a los estudiantes.

De la misma manera, comprobaremos la perspectiva adoptada en el ámbito legislativo actual respecto a la enseñanza gramatical y, finalmente, elaboraremos

una propuesta didáctica donde implementaremos los preceptos y las conclusiones emanadas de todo lo anterior.

Nuestra propuesta didáctica debe ser significativa y aplicada y entroncar con la lingüística actual, donde la lengua es entendida como una realidad viva y, por tanto, cambiante. La lengua experimenta múltiples variaciones que afectan a sus características y permiten su diferenciación, a pesar de lo cual los hablantes se sienten miembros de una comunidad lingüística donde se preserva la unidad lingüística y se defiende la homogeneización de la lengua. Es por estas razones que se propone enseñar la lengua desde su perspectiva normativa y, al mismo tiempo, atender a la variación y el cambio lingüístico. Este enfoque nos permitirá trabajar la importancia de las creencias, actitudes y valoraciones de los hablantes (en este caso, los estudiantes) hacia la lengua y, con ello, que los alumnos conozcan la diversidad y realidad lingüísticas. La adquisición de estos conocimientos contribuirá a que los aprendices se conviertan en hablantes “multiestilistas” y adopten un enfoque funcional de la lengua para así adaptar su estilo de habla al contexto social dentro de la diversidad que caracteriza la realidad lingüística.

Para la consecución de nuestro propósito, el trabajo se ha dividido en dos apartados principales:

- En el *Marco Teórico* primero se abordan algunos aspectos esenciales de la didáctica de la gramática (como su valor formativo, los métodos didácticos tradicionales y los defendidos en el panorama actual y la perspectiva adoptada en el marco legislativo), para después continuar con el epígrafe *Norma y variación: enseñanza en Educación Secundaria y Bachillerato*, donde se defiende una enseñanza lingüística que aborde la normativa y, al mismo tiempo, la variación y el cambio lingüístico, punto de partida de nuestra propuesta didáctica. Como hemos mencionado anteriormente, buscamos que el alumnado sea consciente del carácter cambiante y variable de la lengua y entienda la diversidad como un factor inherente de realidad lingüística, al tiempo que reflexione sobre la importancia de las creencias y actitudes de los hablantes hacia la lengua. Para contextualizar este objetivo y que los

aprendices conozcan la realidad lingüística más cercana, la propuesta se ha orientado hacia una de las particularidades gramaticales propias de la dialectología de Cantabria, tal y como explicamos en el siguiente epígrafe titulado *Variación gramatical: el uso del condicional por subjuntivo*. En este apartado se caracteriza detalladamente dicha variación gramatical, haciendo referencia a la perspectiva sociolingüística, su empleo y funcionamiento en Cantabria, su origen y causas y su extensión y localización actual.

- En el siguiente apartado, se ha desarrollado la propuesta didáctica con la que intentamos incorporar los principios defendidos en el *Marco Teórico* y, del mismo modo, alcanzar nuestros objetivos de estudio. En primer lugar, se justifica legislativamente la propuesta (nivel académico, objetivos y contenidos) y, seguidamente, nos centramos en la secuenciación de la misma y su fundamentación metodológica, por medio de la cual relacionamos los métodos pedagógicos a los que hemos aludido en el apartado anterior (*Gramática Escolar o Pedagógica y Gramática Orientada a las Competencias*) y los empleamos en nuestra propuesta, defendiendo su aplicación y sus posibles beneficios. Finalmente, se incide en la evaluación, para lo cual se señalan los procedimientos e instrumentos adoptados, los porcentajes de calificación, los agentes evaluadores y las rúbricas correspondientes. Debemos apuntar que dicha propuesta didáctica se materializa en el *Cuaderno de trabajo del alumnado*, localizado en *Anexos*. Se trata del documento nuclear de la propuesta orientado a los estudiantes que contiene el material de trabajo para el aula.

Por todo lo anterior, este trabajo trata de poner de relieve el valor formativo de la didáctica gramatical explícita en la enseñanza media para que el alumnado mejore su competencia lingüística y comunicativa. De la misma forma, queremos mostrar la importancia de que los docentes tengan en consideración las metodologías de enseñanza más adecuadas y ajustadas a los estudiantes, así como el hecho de partir de contenidos gramaticales contextualizados y cercanos a los aprendices que les permita acercarse a la realidad lingüística y potencien, a su vez, su desarrollo cognitivo mediante reflexiones metalingüísticas.

## 2. OBJETIVOS

El propósito principal que persigue esta investigación es defender la importancia y la necesidad para los aprendices de Educación Secundaria y Bachillerato de aprender gramática de manera explícita con el fin de mejorar y reflexionar sobre su propia competencia comunicativa. Tomando como eje central este fin, el trabajo se desglosa en los siguientes objetivos:

1. Mostrar los debates originados en la investigación lingüística en cuanto al modo de enseñar la gramática y de seleccionar los contenidos gramaticales.
2. Abordar los enfoques didácticos tradicionales y las metodologías defendidas en el panorama actual.
  - I. Exponer los planteamientos de la Gramática Escolar o Pedagógica.
  - II. Exponer los planteamientos de la Gramática Orientada a las Competencias (GrOC).
3. Investigar el modo de comprender y trabajar la lengua y la gramática en Educación Secundaria y Bachillerato en el ámbito legislativo actual.
4. Entender la lengua como un organismo unitario y normativo, pero, al tiempo, sujeto a variación constante.
  - I. Conocer la diversidad lingüística y reflexionar sobre los efectos de la conciencia lingüística y las actitudes de los hablantes hacia la lengua y los fenómenos de variación lingüística.
  - II. Contribuir a la eliminación de los prejuicios sociolingüísticos y las conciencias lingüísticas negativas.
  - III. Defender la diversidad y la identidad lingüísticas.
5. Elaborar una propuesta didáctica significativa, aplicada y que entronque con la realidad lingüística.
  - I. Enseñar la lengua desde su perspectiva normativa y aludiendo a la variación y el cambio lingüístico.
  - II. Trabajar contenidos gramaticales contextualizados y cercanos a la realidad lingüística de los estudiantes (en nuestro caso, una de las particularidades gramaticales de la variedad diatópica de Cantabria).
  - III. Fomentar las reflexiones metalingüísticas y contribuir al desarrollo cognitivo de los aprendices.

IV. Mejorar la competencia comunicativa y sociolingüística del alumnado gracias a la adopción de un enfoque funcional de la lengua.

### 3. MARCO TEÓRICO

#### 3.1. DIDÁCTICA DE LA GRAMÁTICA Y DIDÁCTICA DE LA LENGUA

En un trabajo con los objetivos que persigue este, resulta necesario delimitar, primeramente, en qué consiste la didáctica de la lengua<sup>1</sup> y de la gramática, por qué es importante tener en cuenta la gramática cuando se enseña la lengua y cuáles son las ideas que generan más debate con relación a la enseñanza gramatical.

Según Camps, Guasch y Ruiz Bikandi (2010, p. 71; en Camps, 2012, p. 24), la enseñanza de la lengua se puede definir como:

Un campo de conocimiento que tiene como objeto el complejo proceso de enseñar y aprender lenguas con el fin de mejorar las prácticas y adecuarlas a las situaciones cambiantes en que esta actividad se desarrolla.

Podemos destacar, por tanto, que la didáctica de la lengua no es solamente una actividad práctica, sino que constituye un campo de estudio donde también se indaga y experimenta, por lo que es una disciplina con voluntad de cientificidad que tiene como pilar el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Según Camps y Ruiz Bikandi (2011, p. 13), "hacer didáctica no es enseñar lengua o literatura, sino construir *conocimiento sobre su enseñanza y su aprendizaje*, aunque la finalidad de dicho conocimiento sea la misma *práctica educativa*".

Tomando estas ideas como punto de partida, debemos dejar atrás la creencia tradicional, hoy superada, de que enseñar lengua equivale a enseñar gramática, pues "la gramática es un intento de explicar cómo es y cómo funciona una lengua dada: se trata por tanto de algo externo a ella" (López Morales, 1984, p. 14; en Galera Noguera y López Molina, 2000, p. 148).

Por lo que respecta a la necesidad de la enseñanza gramatical y al papel que juega no solo dentro de la didáctica de la lengua, sino también en la vida

---

<sup>1</sup> En todo momento, este trabajo hace referencia a la enseñanza de la lengua materna o L1.

cotidiana y el saber general, la investigación destaca su carácter esencial en las cuatro áreas siguientes (Fontich, 2013, p. 2)<sup>2</sup>:

- Composición escrita y expresión oral formal.
- Adquisición de nuevas lenguas y contrastes interlingüísticos con lenguas ya conocidas.
- Ortografía y aspectos normativos en lo referente a la oración y las relaciones de palabras en el texto.
- Cultura general, es decir, cualquier persona escolarizada debe saber utilizar diccionarios, traductores, libros de estilo, etc.

No obstante, la investigación no ha llegado a un acuerdo y existe un debate sobre si la instrucción gramatical explícita realmente incide en el aprendizaje de los usos lingüísticos, especialmente los escritos (Locke, 2010; en Fontich y Camps, 2015, p. 12). Estudios como el de Andrews (2005, 2010; en ídem) han señalado que no hay datos empíricos que demuestren esta afirmación y, en concreto este autor, señala que es preferible centrarse en actividades de uso lingüístico que promuevan un aprendizaje gramatical implícito (Fontich y Camps, 2015, p. 12).

Del mismo modo, otros estudios plantean la necesidad de una reformulación de metodologías y contenidos gramaticales (Camps, 2000; en ídem) porque, entre otros motivos, los alumnos presentan dificultades para organizar el saber gramatical y, además, se debe potenciar la interacción oral en el aula, así como aplicar un enfoque funcional del contenido para hacerlo operativo en el uso lingüístico (Fontich y Camps, 2013; en ídem).

Lo que está claro, tal y como defienden Bosque y Gallego (2016, pp. 65-66), es que no es posible aplicar una actitud antigramatical en la enseñanza de la lengua. Estos autores afirman que<sup>3</sup>:

- No se puede corregir un texto sin emplear términos gramaticales, pues las correcciones consistirían en dictámenes arbitrarios (“así suena mejor”, “así lo

---

<sup>2</sup> La importancia de la gramática también se puede observar en las disposiciones oficiales de algunos países como Francia, por ejemplo, donde se considera imprescindible la instrucción gramatical en la educación lingüística para lograr dominar los usos comunicativos.

<sup>3</sup> Véase 3.1.1.1.

hacen los buenos escritores”, etc.) que los alumnos no comprenderían, pero aceptarían por la autoridad del profesor o por la supuesta elegancia o expresividad de los textos.

- Se produciría una oposición entre conocimiento y conducta, entre competencia y actuación, con la consiguiente confusión entre conocimiento y experiencia personal de lo conocido.

Esta defensa, no obstante, no es un asunto novedoso y actual, sino que, desde hace décadas, autores como Salvador Mata (1989, pp. 121-122) ya señalaban el valor formativo de la gramática: por un lado, para el aprendizaje y el uso correcto de la lengua y, por otro lado, para el desarrollo cognitivo.

Continuando con Bosque y Gallego (2016, pp. 65-66), actualmente la polémica sobre la enseñanza de la gramática se relaciona con la manera de entender y abordar la práctica y la ejercitación; estos autores defienden que los ejercicios deberían dirigirse a mejorar la comprensión y el análisis del idioma, no solo a adquirir habilidades.

Como hemos podido comprobar, los debates originados en torno a la didáctica de la gramática se han visto influenciados por el modo de entender la gramática y su práctica, lo cual ha variado en el devenir histórico de la enseñanza de la misma.

### 3.1.1. EVOLUCIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

La didáctica de la gramática ha variado a lo largo de la historia, pues son muchas las teorías lingüísticas y educativas que han surgido y que han modificado el modo de entender esta disciplina y la manera de enseñarla.

Tal y como afirmaban hace ya dos décadas autores como Zayas (1997, p. 71), la enseñanza de la gramática parece haber fracasado debido, principalmente, a la metodología empleada, caracterizada por la ausencia de terminología unificada, la mezcla de escuelas y métodos, el análisis gramatical como tarea mecánica, la ausencia de rigor y coherencia en descripciones, etc. El problema estaría en “la indeterminación de los objetivos en la enseñanza de la gramática

dentro del marco más general de la enseñanza de la lengua”, lo cual influye en la selección de contenidos y en la manera de incluir la reflexión gramatical en el aprendizaje de la lengua (Torrego, 1985; en ídem).

Una de las grandes dificultades con relación a la enseñanza de la gramática consiste, pues, en decidir “cómo” enseñarla, si aplicando el método didáctico o de transmisión de conocimientos, o el método analítico o de descripción y análisis del objeto de estudio. Pero es que, en primer lugar, deberíamos prestar atención al “qué”, el objeto de enseñanza, y al “para qué”, los objetivos; es decir, el método se plantearía después de establecer el objeto y los objetivos de enseñanza. (Coseriu, 1989; en ídem).

Respecto a los enfoques de enseñanza gramatical, en las últimas décadas han predominado métodos orientados a la función comunicativa de los mensajes, más allá del estudio de su estructura. En los años 70 y 80, se introdujeron nociones de gramática estructuralista y generativista caracterizadas por la descripción y el análisis de aspectos fonológicos, morfosintácticos y semánticos. Estas nociones que debían aprenderse de forma memorística tampoco ayudaron a los estudiantes a conocer mejor la lengua. Siguiendo a Bosque y Gallego (2018, pp. 147-149), cualquier disciplina debe tratarse desde varios puntos de vista y, por ello, actualmente se han propuesto nuevos métodos que tienen en cuenta la dimensión funcional de la lengua, el análisis de su uso y la finalidad comunicativa de la misma (Mantecón y Zaragoza, 1998, p. 76; Zayas, 1997, pp. 71-72).

Como desarrollaremos en los epígrafes siguientes, uno de estos métodos consiste en un modelo de gramática adaptado al estudiante y al tipo de lengua que usa, lo que se conoce como Gramática Escolar o Pedagógica<sup>4</sup>. Esta se diferenciaría de la Gramática Lingüística, propia de la investigación, y de la Gramática Normativa, relacionada con el uso y la norma y vinculada a la Real Academia Española. La Gramática Escolar o Pedagógica se imparte en la escuela, por lo que posee carácter pedagógico y el objetivo de aumentar la competencia del alumnado en su lengua. Además, recurre a la teoría lingüística

---

<sup>4</sup> Véase 3.1.1.1.

escogiendo de ella los conceptos más rentables para la formación lingüística y el desarrollo de usos comunicativos de los alumnos, para lo cual el conocimiento gramatical es fundamental y debe orientarse a la reflexión (Mantecón y Zaragoza, 1998, pp. 81-84).

Por otro lado, debemos mencionar la Gramática Orientada a las Competencias (GrOC)<sup>5</sup>. Se trata de un tipo de gramática enfocada hacia la Educación Secundaria que pretende reflexionar sobre la enseñanza de la misma, buscando nuevas alternativas de trabajo que se dirijan a mejorar la práctica en el aula. Los objetivos que se pretenden conseguir consisten en impulsar la gramática orientada a las competencias y elaborar un glosario de términos gramaticales, potenciando su uso generalizado en los manuales y las aulas. Igualmente, con relación a los docentes, la GrOC busca la formación del profesorado y que estos elaboren materiales basados en experiencias reales (España y Gutiérrez, 2018, p. 2).

Estos métodos de enseñanza gramatical surgen como nuevas posibilidades y modos de superar las dificultades encontradas con las metodologías anteriores. A continuación, se detallan los postulados básicos de cada uno.

#### 3.1.1.1. Postulados de la Gramática Escolar o Pedagógica

Uno de los aspectos básicos que la Gramática Escolar o Pedagógica tiene principalmente en cuenta es que los hablantes poseen un saber gramatical operativo formado por diversos elementos: saberes “escolares” memorizados, saberes personales originados a partir de la reflexión, saberes intuitivos, formales y de orden lógico-semántico (Milian, 2006, pp. 194-195). A pesar de que existe la creencia de que la posesión de la lengua materna es suficiente para su uso, lo cierto es que para lograr el dominio de la lengua es indispensable el conocimiento teórico (Quilis et al., 1971, p. 7; en Mantecón y Zaragoza, 1998, p. 89). Camps (2010, p. 13) defiende esta misma idea y afirma lo siguiente:

---

<sup>5</sup> Véase 3.1.1.2.

Aprender gramática es adquirir un conocimiento razonado sobre el funcionamiento lingüístico y enseñar gramática consistirá en establecer puentes entre el conocimiento intuitivo, implícito, manipulativo, verbalizado con las palabras de cada día y el conocimiento sistematizado sobre la lengua y sus usos.

Este tipo de gramática defiende que debemos partir de estos conocimientos y concepciones previas de los alumnos sobre el uso de la lengua, es decir, fomentar el aprendizaje significativo (Mantecón y Zaragoza, 1998, p. 79; Galera Noguera y López Molina, 2000, p. 149).

Por otro lado, desde una perspectiva más general, el objetivo de la didáctica de la lengua es la comunicación, la cual se consigue, primeramente, por medio del conocimiento de sus unidades lingüísticas y el uso de las reglas que la relacionan. Se puede afirmar, por tanto, que la comunicación es, desde una perspectiva científica, fundamentalmente gramatical y, posteriormente, sociolingüística y pragmática. Esto lleva a considerar que la gramática que se enseña debe poseer un carácter descriptivo y analítico para sistematizar todos los hechos lingüísticos orales y escritos, y debe basarse en un modelo normativo y académico que sirva de referente para el buen uso de la misma y para su correcta enseñanza. Igualmente, la terminología gramatical que utilicemos tiene que ser clara, precisa, exacta y unívoca (Mantecón y Zaragoza, 1998, pp. 79-80, 82-83, 86).

Con relación a este último postulado, debemos destacar la importancia del desarrollo de la competencia metalingüística, que consiste en adquirir instrumentos conceptuales y verbales para reflexionar sobre la lengua en los procesos de aprendizaje del uso lingüístico. La actividad metalingüística no debe basarse en la descripción de procedimientos insertos en la gramática implícita del alumnado, sino que debe incluir todos los niveles de competencia comunicativa: discursivo (uso de la lengua en función del intercambio comunicativo), textual (coherencia y cohesión) y oracional (formación adecuada de palabras y oraciones). Así, podríamos hablar de actividad metacomunicativa, donde se incluye la actividad metalingüística (Zayas, 1997, pp. 72-73).

Para lograr el desarrollo de dicha competencia, resulta esencial una actitud indagadora que permita experimentar, reflexionar, argumentar y comprender la

estructura y el funcionamiento de la lengua (Bosque y Gallego, 2016, p. 81). Para ello, el diálogo es clave, especialmente en la interacción entre el alumno y el docente, siendo este último el encargado de facilitar la reflexión metalingüística (Nadeau y Fisher, 2011; en Fontich, 2013, p. 5). También son importantes las situaciones colaborativas entre alumnos que trabajan en pequeños grupos. Fontich (2011; en Fontich, 2013, pp. 7, 12) desarrolla un modelo de análisis de la interacción partiendo de la base de que una interacción rica argumentativamente permitirá a los alumnos integrar conceptos metalingüísticos en su intercambio para resolver el problema. El docente, además, los debe acompañar para que sepan cómo desarrollar una interacción colaborativa, debe explicar adecuadamente los objetivos, proponer, provocar, incentivar y motivar. Al mismo tiempo, este tipo de método es una herramienta de evaluación formativa para el docente, pues permite sistematizar el conocimiento gramatical. Por otra parte, Larringan (2011, pp. 194-197) presta atención a la estructuración y la elaboración de contenidos gramaticales y señala que se deben tener en cuenta una serie de principios relacionados con los postulados anteriormente explicitados:

- Principio de contextualidad: las producciones verbales deben ser representativas de la actividad de estructuración, por lo que se deben seleccionar enunciados que faciliten el proceso de reflexión-inducción. La enseñanza de la lengua incluye valores comunicativos definidos en términos contextuales, puesto que se relacionan con una situación de comunicación.
- Principio de comprensibilidad: la enseñanza de la lengua puede partir desde los aspectos normativos, pero “parece más pertinente partir de producciones verbales efectivas o realizadas”. La elección dependerá de factores como la condición del alumnado, su nivel de conocimiento, etc.
- Principio de progresión gramatical: la estructuración de la gramática debe evolucionar de manera progresiva, lo cual afecta al orden de la programación de las actividades y de la presentación de ejercicios y ejemplos en una misma actividad. Del mismo modo, debe tenerse en cuenta el grado escolar del alumnado.

- Principio de accesibilidad terminológica: la terminología gramatical empleada en el aula debe estar adaptada a las posibilidades cognitivas del alumnado. Es conveniente considerar la herencia cultural del alumnado, sus percepciones metalingüísticas y sus conocimientos gramaticales previos. En los métodos comunicativos no existe un planteamiento sistemático de la gramática, sino que se emplean términos semántico-sociales conocidos por el alumnado; sin embargo, debemos adaptarnos también a aquellos alumnos que quieran profundizar más en las reglas gramaticales que subyacen tras algunos usos.

Teniendo en cuenta los mencionados postulados de la Gramática Escolar o Pedagógica, nuestra propuesta didáctica toma como punto de referencia este modelo de gramática con el objetivo de orientar la instrucción gramatical más allá de una gramática formal y descontextualizada. Nuestro propósito es que los alumnos reflexionen sobre los contenidos gramaticales del currículum, es decir, pretendemos fomentar una reflexión metalingüística por medio de exploraciones explícitas de conceptos gramaticales orientados a la comunicación. Para ello, tendremos en consideración la situación del aprendizaje y la representación que los estudiantes tienen de la misma. Asimismo, partimos de la base de que la problematización es un procedimiento de saber y de evaluación del proceso de aprendizaje, por lo que incitaremos al alumnado a que participe en la resolución de problemas a través de sus reflexiones y la interacción oral. Por último, nuestra propuesta otorgará importancia a la acción mediadora del docente en la construcción del conocimiento y los procesos de interiorización.

#### 3.1.1.2. Postulados de la Gramática Orientada a las Competencias

Este tipo de enseñanza gramatical posee un carácter más novedoso, pues, como se ha indicado previamente, se orienta principalmente a las competencias clave, las cuales fueron introducidas recientemente en el currículum educativo.

Uno de sus postulados básicos se centra en el logro de la competencia comunicativa. Sin embargo, los contenidos del currículum, tal y como se especificará posteriormente, se presentan como largas listas que no se dirigen a

alcanzar dicha competencia y, además, se ha observado una disminución de contenidos gramaticales y una visión utilitaria de la gramática. En este sentido, la GrOC defiende que la gramática es una parte indispensable de nuestra cognición, por lo que debemos estudiarla como objeto de conocimiento, no solo como un elemento instrumental. Del mismo modo, además de establecer como objetivo la competencia lingüística, el estudio de la gramática en sí misma debería constituir otro de los contenidos de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura (España y Gutiérrez, 2018, p. 4).

En cuanto a los contenidos que se trabajan en el aula, España y Gutiérrez (2018, pp. 5-8), basándose en el análisis de los libros de texto, destacan que, en la definición de conceptos básicos, se deberían aportar explicaciones adaptadas a la edad, claras y explícitas, sin obviar elementos importantes para la comprensión. Asimismo, señalan que existe una falta de progresión en los contenidos gramaticales y una repetición de los mismos, lo cual no conlleva a explicaciones ni justificaciones más profundas. Con relación a las explicaciones, han observado contradicciones en aspectos gramaticales que requieren un razonamiento exhaustivo que no se da, lo cual incita al alumno a estudiar de manera memorística, en vez de a reflexionar lingüísticamente. Finalmente, han comprobado que existe un afán de exhaustividad y de abordar el análisis de estructuras complejas, en lugar de hacer una selección de las cuestiones gramaticales más operativas para mejorar la competencia comunicativa.

Por otro lado, como se ha reiterado en otras ocasiones, la enseñanza de la gramática debe permitir el desarrollo de la competencia lingüística y también el pensamiento científico, es decir, debe servir para generalizar, manejar datos, razonar y elaborar hipótesis. Para enseñar gramática de esta manera, se hace necesario que el docente posea un conocimiento profundo de los principios gramaticales. Al respecto, Bravo (2018) ha comprobado con su investigación que los docentes educados en universidades españolas no reciben la formación necesaria para enseñar la gramática de este modo. De la misma manera, los cursos de formación de profesorado, a pesar de su utilidad, tampoco suplen estas carencias. Estamos, por tanto, ante un problema cuyo origen se encuentra, a su juicio, en la universidad; conocer la materia en profundidad es el requisito

esencial para la enseñanza de la misma, por lo que, mientras no haya modificaciones en la Educación Superior, no se observarán cambios en los institutos (España y Gutiérrez, 2018, pp. 8-9).

Por lo que respecta a la terminología gramatical, en la materia de Lengua Castellana y Literatura es frecuente el uso de un mismo término para varios conceptos o el empleo de varios términos para un mismo concepto. Estas diferencias terminológicas suponen problemas para los alumnos de Secundaria, quienes aprenden, al mismo tiempo, el término y el concepto. Además, esta situación provoca una mayor atención al etiquetado en lugar de a la comprensión de conceptos y al comportamiento gramatical de las unidades léxicas. En lo referente a este problema, la GrOC propone reducir la terminología gramatical y unificarla y, para conseguirlo, plantea la utilización del *Glosario de términos gramaticales*, obra en proceso de redacción por parte de la Real Academia Española. Esta obra pretende simplificar y unificar los términos gramaticales, ofreciendo una definición y una ejemplificación y escogiendo un solo término para un mismo concepto (España y Gutiérrez, 2018, pp. 9-10).

En conclusión, algunos autores como los citados en este apartado defienden que el enfoque adecuado para enseñar gramática es el de la gramática orientada a las competencias. No obstante, debemos tener en cuenta que no solo se trata de desarrollar la competencia lingüística, sino que, como se ha puesto de manifiesto con anterioridad, la enseñanza de la gramática sirve para aprender a pensar y, por lo tanto, contribuye al desarrollo de otras muchas competencias (España y Gutiérrez, 2018, p. 10).

Nuestra propuesta didáctica también se basará en este modelo de gramática. Para comenzar, se pretende mostrar los contenidos gramaticales como objetos de conocimiento y no solo presentarlos como conceptos instrumentales. Del mismo modo, las explicaciones gramaticales se adaptarán al nivel educativo y la edad, teniendo en cuenta el grado de cognición del alumnado. Además, se fomentará el aprendizaje significativo de los estudiantes, pues partiremos de sus conocimientos previos, pero sin dar por supuestos y aprendidos conceptos necesarios para la comprensión de los conceptos gramaticales que queremos

enseñar. Finalmente, la propuesta también se orientará a cuestiones gramaticales operativas y útiles para tratar de mejorar la competencia comunicativa de los aprendices e, igualmente, seguirá una evolución progresiva en dichos contenidos gramaticales.

### 3.1.2. LA DIDÁCTICA DE LA GRAMÁTICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BACHILLERATO EN EL MARCO LEGISLATIVO

A continuación, pretendemos analizar exhaustivamente el marco legislativo en lo referente a la didáctica de la lengua en Educación Secundaria y Bachillerato. Queremos averiguar si en los documentos legales se han adoptado postulados de la Gramática Escolar o Pedagógica y de la Gramática Orientada a las Competencias. Para ello, partiremos de la última ley de educación, la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* o LOMCE y, concretamente, tendremos en cuenta el *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*, y, en lo referente al ámbito regional, el *Decreto 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria*.

En primer lugar, al analizar el Preámbulo (p. 97.866) de la LOMCE, comprobamos que la legislación oficial otorga toda la importancia del conocimiento del lenguaje a las *Competencias en la Comunicación Lingüística* (CCL), integradas dentro de las *Competencias clave de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)* (Bosque y Gallego, 2018, pp. 142-143)<sup>6</sup>.

Los componentes de la CCL son los siguientes (basados en la web del MECD<sup>7</sup>):

1. El componente lingüístico comprende diversas dimensiones: la léxica, la gramatical, la semántica, la fonológica, la ortográfica y la ortoépica, entendida esta como la articulación correcta del sonido a partir de la representación gráfica de la lengua.

---

<sup>6</sup> Véase Anexo I.

<sup>7</sup> <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/liguistica.html>

2. El componente pragmático-discursivo contempla tres dimensiones: la sociolingüística (vinculada con la adecuada producción y recepción de mensajes en diferentes contextos sociales); la pragmática (que incluye las microfunciones comunicativas y los esquemas de interacción); y la discursiva (que incluye las macrofunciones textuales y las cuestiones relacionadas con los géneros discursivos).
3. El componente sociocultural incluye dos dimensiones: la que se refiere al conocimiento del mundo y la relativa a dimensión intercultural.
4. El componente estratégico permite al individuo superar las dificultades y resolver los problemas que surgen en el acto comunicativo. Incluye tanto destrezas y estrategias comunicativas para la lectura, la escritura, el habla, la escucha y la conversación, como destrezas vinculadas con el tratamiento de la información, la lectura multimodal y la producción de textos electrónicos en diferentes formatos; asimismo, también forman parte de este componente las estrategias generales de carácter cognitivo, metacognitivo y socioafectivas que el individuo utiliza para comunicarse eficazmente, aspectos fundamentales en el aprendizaje de las lenguas extranjeras.
5. Por último, la competencia en comunicación lingüística incluye un componente personal que interviene en la interacción comunicativa en tres dimensiones: la actitud, la motivación y los rasgos de personalidad.

Mediante el análisis de los textos legales y siguiendo a autores como Bosque y Gallego (2018), podemos observar la existencia de un desequilibrio entre las listas de competencias u objetivos de los documentos oficiales (del Ministerio de Educación y las Consejerías de las Comunidades Autónomas) y la dificultad para conseguir que los estudiantes los alcancen y los profesores los transmitan en las aulas. Esto se debe a que dichas listas tienen un carácter administrativo y son, muchas veces, ajenas a la responsabilidad de las autoridades académicas, por lo que puede que todos sean conscientes de que son inviables en la realidad (Bosque y Gallego, 2018, p. 155).

Los expertos valoran, como competencias deseables de alcanzar por parte del alumnado, el desarrollo de la capacidad de observación de fenómenos lingüísticos, de argumentación sobre ellos, de detección de contradicciones y redundancias en su caracterización, de formulación de generalizaciones, excepciones o análisis alternativos, entre otras muchas. Gran parte de los profesores de lengua, sin embargo, no participan en el desarrollo de estas capacidades en los alumnos y muchas estrategias y contenidos imprescindibles para conocer la estructura del lenguaje y su relación con el uso de la lengua no se mencionan en los textos legales. Parece, por tanto, que los docentes deben limitarse a lograr que los alumnos utilicen la lengua de manera fluida y correcta y sepan comunicarse con ella (Bosque y Gallego, 2018, pp. 155-156).

Tal y como podemos leer en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, la asignatura de Lengua Castellana y Literatura “tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria” y “[d]ebe también aportar las herramientas y los conocimientos necesarios para desenvolverse satisfactoriamente en cualquier situación comunicativa de la vida familiar, social y profesional” (p. 357). Se comprueba, así, que el ámbito legislativo entiende la lengua desde una perspectiva utilitaria, esto es, como un instrumento que el usuario, en este caso el alumno, debe dominar. A partir de estos objetivos, se establecen los siguientes bloques de contenidos:

- a. Comunicación oral: escuchar y hablar
- b. Comunicación escrita: leer y escribir
- c. Conocimiento de la lengua
- d. Educación literaria

Si analizamos los contenidos de cada bloque, comprobamos que estos son amplios y tienen un carácter variado y heterogéneo (ortografía, semántica, pragmática, historia de la literatura, etc.). Además, parece que no se quiere renunciar a ninguno de estos contenidos para trabajar las dimensiones que componen la asignatura: comprensión lectora, expresión escrita, comunicación oral, literaria y actitudinal y plurilingüe. Se observa, por tanto, la existencia de

extensas listas de contenidos, alrededor de las cuales se desarrollan las competencias. Dichos contenidos, además, no parecen dirigirse al objetivo de mejorar la competencia comunicativa, por lo que se hace necesario reflexionar sobre este aspecto o sobre si el método empleado es el correcto. Actualmente, muchos docentes de Secundaria plantean un cambio en la metodología para que la forma de impartir la materia en el aula pueda adaptarse mejor al currículum. Por lo que respecta a esto, resultaría útil que el currículum concretase o acotase lo que debe ser abordado en la materia y relacionase los conocimientos y nociones con coherencia interna. De esta manera, sería más sencillo elaborar y trabajar con materiales diseñados para un aprendizaje competencias de la lengua y la gramática (España y Gutiérrez, 2018, p. 3).

Si nos centramos en el bloque de *Conocimiento de la lengua*, este responde a la necesidad de reflexión sobre los mecanismos lingüísticos que regulan la comunicación y se aleja de la pretensión de utilizarlos como fin en sí mismos para devolverles su funcionalidad original, esto es, servir de base para el uso correcto de la lengua (Bosque y Gallego, 2018, p. 158). Además, se trata de un bloque transversal que debe trabajarse desde todas las dimensiones de la materia (España y Gutiérrez, 2018, p. 4). A pesar de ello, tal y como apunta Sánchez Lancis (2018, pp. 303-304), los contenidos gramaticales se han reducido en los últimos veinte años. Esto parece demostrar, siguiendo los documentos oficiales, que se debe enseñar gramática en el aula desde una perspectiva instrumental para que permita alcanzar las competencias relacionadas con el uso adecuado de la lengua, estas son, la comprensión lectora y la expresión oral y escrita. A este respecto, España y Gutiérrez (2018, p. 4) llaman la atención sobre el hecho de que la LOMCE promueva la reflexión sobre los mecanismos lingüísticos de la comunicación y que, al mismo tiempo, se deba trabajar la gramática en clase desde un punto de vista instrumental y utilitario.

En conclusión, podemos destacar que en el ámbito legislativo actual no parece fomentarse el estudio de la lengua y la gramática desde una dimensión científica, es decir, no se presentan como objetos de estudio *per se*. El aprendizaje de la lengua no puede basarse solamente en saber expresarse con corrección, sino

que el alumnado debe aprender sobre la estructura y el funcionamiento de la misma, para lo cual, como hemos expresado con anterioridad, se requiere una actitud indagadora, experimental y argumentativa que permita explorar las estructuras lingüísticas y descubrir la versatilidad, la potencialidad y las limitaciones de la lengua (Bosque y Gallego, 2016, p. 81; 2018, pp. 159-160). Tal y como afirman España y Gutiérrez (2018, p. 4), la gramática es una parte indispensable de nuestra cognición, por lo que debemos estudiarla como objeto de conocimiento y, en este sentido, además de establecer como objetivo la competencia lingüística, el estudio de la gramática en sí misma debería constituir otro de los contenidos de la asignatura.

### 3.1.3. PROPUESTAS PEDAGÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

Desde esta perspectiva, como ya hemos mencionado, pretendemos aplicar una metodología comunicativa orientada a conseguir que el alumnado reflexione sobre el contenido gramatical que trabajará. Siguiendo este precepto, tomaremos como base las propuestas pedagógicas de Galera Noguera y López Molina (2000, p. 152) y de Bosque y Gallego (2016, pp. 70-79).

Los autores Bosque y Gallego (2016, pp. 70-79) presentan diferentes clases de ejercicios gramaticales, de los cuales nos interesan los siguientes:

#### - **Ejercicio de desarrollo o amplificación**

Se trata de un tipo de ejercicio que favorece la libertad y la creatividad de los alumnos. De manera más concreta, podría consistir en realizar comentarios de texto siguiendo la estrategia de “plantear problemas” o, si lo aplicamos al léxico, los estudiantes podrían definir palabras para comparar posteriormente su definición con las de los diccionarios.

#### - **Ejercicio de respuesta rápida**

Se trata de actividades de “verdadero-falso”, rellenar espacios en blanco de un texto, elegir la opción correcta o asignar etiquetas (categorías o funciones) a palabras o secuencias de palabras aparecidas en un fragmento. En un primer momento, este ejercicio podría pertenecer al enfoque tradicional de la

enseñanza gramatical, pues el papel creativo del ejercicio anterior parece ser sustituido en estos casos por una actitud más pasiva. En cambio, este tipo de ejercicios cobrarían sentido si los estudiantes justifican sus respuestas, lo cual les permitiría cuestionar y objetar determinadas clasificaciones o etiquetas.

#### - **Ejercicio de análisis inverso**

Este tipo de actividad consiste en construir secuencias ajustadas a las condiciones explicitadas por el docente, es decir, el docente establece las condiciones y los alumnos escriben la frase o la secuencia correspondiente. Se trata de un ejercicio con el que se pueden analizar los errores más comunes, pero, para ello, el profesor necesita una preparación gramatical adecuada para reaccionar inmediatamente ante la respuesta de los alumnos.

#### - **Ejercicio de análisis de secuencias agramaticales**

Ante una secuencia agramatical, los alumnos no se limitan a corregirla y convertirla en gramatical, sino que se les pide una generalización. El profesor puede ampliar esta generalización para una mejor comprensión. Con este ejercicio desarrollan su capacidad de abstracción y aumentan su comprensión al intentar ordenar factores gramaticales y valorar su corrección.

#### - **Ejercicio de pares mínimos**

Este tipo de actividad puede ser de dos tipos:

- Dos secuencias gramaticales diferenciadas en un solo factor que debe ser analizado por el alumno.
- Dos secuencias, una de ellas agramatical.

Con esta actividad resulta esencial “leer semánticamente” el análisis sintáctico. Además, permite al alumnado contrastar la secuencia que se analiza con otra similar para la que no es correcto el análisis realizado en un primer momento. Se trata de un recurso didáctico útil para que el alumno compruebe la importancia de la distinción que se quiere introducir.

Para este tipo de ejercicio, el profesor debe tener preparación lingüística para manejar las variables de cada estructura sintáctica, no tanto una formación didáctica.

### 3.2. NORMA Y VARIACIÓN: ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BACHILLERATO

La lengua es un ente vivo, sujeta a numerosos cambios y variaciones que afectan a sus características y la diferencian de las demás lenguas, por lo que podemos afirmar que la variación es consustancial a esta. No obstante, los hablantes se consideran miembros de una comunidad lingüística originada a través de una homogeneización de la lengua que potencia la unidad lingüística y la preserva (Ramos, 2013, pp. 128-129).

Por tanto, si la lengua es así, su enseñanza debe contemplar igualmente la variación. El alumnado necesita el conocimiento teórico y gramatical de la lengua para lograr la comunicación y un uso adecuado de la misma y, a este respecto, resulta, por tanto, imprescindible que los aprendices, como hablantes de la lengua española, conozcan la normativa lingüística, pero también la variación y el cambio lingüísticos.

Por lo que respecta a este trabajo, lo que nos interesa es la variación lingüística diatópica, en concreto la que tiene lugar en la comunidad de Cantabria.

Para comenzar, resulta necesario hacer referencia al concepto de norma. Este concepto está vinculado al uso “normal” o habitual de la lengua, pero se identifica con un modelo de prestigio utilizado por las clases sociales dominantes (Nicolás, 2006; en Ramos, 2013, p. 129). Este modelo establece lo que es correcto o incorrecto de manera arbitraria y no tiene por qué ser el más extendido, sino que se normaliza a través de una política lingüística de estado. En la presentación del *Diccionario Panhispánico de Dudas* (DPD, 2005) se hace referencia al concepto de norma:

La norma, que el Diccionario académico define como «conjunto de criterios lingüísticos que regulan el uso considerado recto», no es algo decidido y arbitrariamente impuesto desde arriba: lo que las Academias hacen es registrar el consenso de la comunidad de los hispanohablantes y declarar norma, en el sentido de regla, lo que estos han

---

<sup>8</sup> Siguiendo a Fernández Vallejo (1997, p. 239), este afirma que, anteriormente, los docentes se dedicaban a los problemas gramaticales y al estudio de los sistemas de la lengua; en cambio, hoy en día, el área de Lengua Castellana y Literatura se orienta hacia las aportaciones de la lingüística del texto y de otras disciplinas cercanas, así como al estudio en el aula de problemas de diversidad y variación lingüística.

convertido en hábito de corrección, siguiendo los modelos de la escritura o del habla considerados cultos. «En manos del uso -decía ya el poeta latino Horacio- se halla el juicio, el derecho y la norma de hablar».

Los hablantes se alejan de la norma porque su variedad dialectal se diferencia del modelo aceptado como normativo, aunque es cierto que, si la comunidad lingüística está culturizada y cohesionada, los conflictos lingüísticos son menores (Ramos, 2013, p. 130). No obstante, existe el deseo general de querer pertenecer a una comunidad lingüística amplia (macrocomunidad) para ser “ciudadano lingüístico” con las mismas condiciones que los demás y lograr, así, la promoción social (Boluda Nicolás, 2004, p. 110).

Con estas actuaciones, se corrobora que la población, en su totalidad, posee una serie de creencias, actitudes y valoraciones sobre la lengua y los hechos lingüísticos. El estudio del conocimiento que tienen los hablantes sobre su lengua y la influencia que ejercen al respecto los factores sociales componen un campo de trabajo conocido como *folk linguistics* (lit. lingüística del pueblo o popular), un tipo de enfoque inserto dentro del área más amplia de la Sociolingüística (Bravo, 2015).

A este respecto, Boluda Nicolás (2004, pp. 106-107) destaca que, debido a las implicaciones que puede conllevar la actitud positiva o negativa de los hablantes, en este caso, los estudiantes de Educación Secundaria y Bachillerato, hacia la variedad lingüística, el estudio y el tratamiento de las actitudes hacia una variedad debería ser objeto de investigación y trabajo desde edades tempranas y, en este punto, las instituciones educativas juegan un papel fundamental, pues pueden contribuir a eliminar prejuicios sociolingüísticos y a abrir horizontes sobre la competencia sociolingüística.

Si queremos trabajar la variedad lingüística y las actitudes hacia esta en la Educación Secundaria y el Bachillerato, debemos partir de la base de que tratamos con hablantes menores de edad y que, además de aspectos sociolingüísticos, los estudiantes ponen en juego diversos factores psicológicos que se relacionan con la maduración y el desarrollo y que ponen de manifiesto sus preferencias (Boluda Nicolás, 2004, p. 106).

Según la investigación de Boluda Nicolás (2004, pp. 114-116), los alumnos de los primeros años de escolaridad obligatoria muestran una actitud positiva hacia la variedad lingüística propia, es decir, hay una aceptación generalizada de la misma y se la considera un componente básico de la comunidad, lo cual favorece un sentimiento de identidad de grupo y una autosuficiencia del modelo lingüístico dialectal. A partir de los 10-11 años, los estudiantes comienzan a cuestionarse el modelo comunicativo dialectal y se forman juicios de valor al reconocer las connotaciones negativas de determinados rasgos característicos de la variedad respecto al español estándar. Esta actitud de rechazo se debe a varios factores: por un lado, la televisión contribuye a la homogeneización y a la expansión del modelo normativo lingüístico; por otro lado, la escuela confunde diferencia lingüística y diferencia comunicativa, generando la idea de que la comunidad de habla correspondiente habla mal; asimismo, el desarrollo evolutivo personal está marcado por el sentido de obligación, lo que se debe hacer. Posteriormente, cuando los alumnos comienzan la etapa de Educación Secundaria, poseen actitudes contrarias de valoración y rechazo, las cuales se mantienen a lo largo de la adolescencia.

Debemos hacer referencia a la diferencia. “La marca de identidad grupal nos define como comunidad de habla y nos conduce hacia la lealtad lingüística, es decir, a la preferencia por usos no adecuados o normativos” (Boluda Nicolás, 2004, p. 116). Esto se conoce como “prestigio encubierto” y conduce a debatirnos entre lo normativo y correcto y lo diferenciador que conforma el patrimonio cultural y hereditario. En este punto, conviene tener en cuenta la funcionalidad, es decir, se usará la variedad dialectal para comunicarse con los miembros de la comunidad. Si bien es cierto, dicha variedad se presentará, al mismo tiempo, como una interferencia en el propósito de alcanzar algo más amplio, la plena realización, provocando una inseguridad lingüística por el difícil equilibrio entre su valoración negativa y la justificación de su uso. En lo referente a este aspecto, tal y como apuntan los sociolingüistas, las creencias y actitudes lingüísticas de los hablantes hacia la variación lingüística giran alrededor de los conceptos de corrección y solidaridad grupal, lo cual da lugar a esta inseguridad lingüística (Bravo, 2015).

Boluda Nicolás (2004, pp. 116-117) defiende que las instituciones educativas y, por consiguiente, los proyectos curriculares, deben ayudar a acabar con las conciencias lingüísticas negativas y fomentar actitudes positivas hacia las variedades lingüísticas. Deben, en definitiva, formar a hablantes “multiestilistas”, es decir, hablantes que sepan adaptar su estilo de habla al contexto social. Por tanto, los alumnos deben adquirir conocimientos sobre la realidad dialectal y sociolingüística y adoptar un enfoque funcional de la lengua para favorecer, así, la diversidad lingüística. Para ello, según Bravo (2015), resulta esencial la formación actitudinal del profesorado y la preparación de materiales formativos adecuados.

Siguiendo estos postulados, conseguiremos disminuir la inseguridad lingüística y, además, este enfoque también puede ser útil para lograr la acomodación comunicativa que contextos sociales más amplios requieren en determinadas situaciones. Boluda Nicolás (2004, p. 117) señala, igualmente, la responsabilidad general y común de “crear conciencia” sobre las implicaciones de la televisión mediante un espíritu crítico que permita reflexionar sobre los objetivos homogeneizadores de este medio de comunicación.

Finalmente, como afirma Bravo (2015), el trabajo de las actitudes lingüísticas hacia las variedades en los niveles educativos intermedios puede resultar beneficioso puesto que, el estudiante, al mismo tiempo que se involucra y aporta su visión y sus creencias, profundiza y reflexiona también sobre el conocimiento de la lengua que se habla a su alrededor.

Por lo que respecta al presente trabajo y por todo lo anteriormente expuesto, consideramos oportuna y justificada la introducción y el tratamiento en las aulas de Educación Secundaria y Bachillerato de Cantabria de una de las variaciones lingüísticas más características de dicha comunidad, el empleo del tiempo condicional en detrimento del modo subjuntivo en determinados contextos sintácticos. Por un lado, el tratamiento de la variedad geográfica o diatópica es un contenido curricular<sup>9</sup> presente en el bloque 3 (conocimiento de la lengua) de los niveles de 1º de ESO, 2º de ESO, 3º de ESO, 1º de Bachillerato y 2º de

---

<sup>9</sup> Siguiendo el *Decreto 38/2015, de 22 de mayo*.

Bachillerato. Además, como detallaremos a continuación, la variación lingüística a la que hacemos referencia es fenómeno expandido y común del que el alumnado es partícipe y testigo, por lo que, de esta manera, pretendemos que los estudiantes conozcan este proceso de variación gramatical y reflexionen sobre su origen y permanencia en la actualidad para que, así, se aproximen y comprendan el funcionamiento de la gramática y, en términos generales, de la lengua.

### **3.3. VARIACIÓN GRAMATICAL: EL USO DEL CONDICIONAL POR SUBJUNTIVO**

#### **3.3.1. INTRODUCCIÓN**

La lengua española, como ente vivo que es, no es homogénea y presenta múltiples cambios y variaciones en función de cómo los hablantes la emplean y la adaptan a sus necesidades e intereses. Por ello, podemos destacar la presencia en España de gran cantidad de variedades dialectales. No obstante, tal y como afirma Fernández-Ordoñez (2015, p. 387), a pesar de la organización institucional de España en comunidades autónomas y la pretensión de estimular el desarrollo de una conciencia lingüística regional, lo cierto es que no es seguro que esta conciencia exista (a excepción de lo que ocurre con el andaluz, el extremeño, el murciano y el canario) y tampoco se tiene claro el correlato lingüístico, es decir, raramente coinciden los rasgos dialectales entre sí o con los límites administrativos.

Continuando con Fernández-Ordoñez (2015, pp. 387-388), esta autora afirma que la Península Ibérica posee una doble división dialectal: áreas dialectales de norte a sur, relacionadas con la ocupación del territorio en la Edad Media, y áreas dialectales de este a oeste, de formación posterior y relacionadas con la nivelación lingüística del centro y sur peninsular que se produjo con la colonización. Además, debemos incluir el español de las Islas Canarias, que mantiene relación con el andaluz occidental, así como las variedades del español hablado en contacto con el gallego, el asturiano, el euskera y el catalán.

Por lo que a nuestro trabajo respecta, aludiremos a la existencia de fenómenos de variación gramatical del español actual, los cuales surgen, especialmente, en

el habla rural y en la lengua conversacional de determinadas variantes del español y tienen su origen en época medieval. Concretamente, nos interesa una de las variaciones gramaticales caracterizadora del norte peninsular: el desplazamiento del imperfecto de subjuntivo por el condicional simple en algunos contextos sintácticos<sup>10</sup> (Pato, 2006, p. 977).

Como hemos indicado, se trata de un fenómeno propio de la zona septentrional peninsular; concretamente, la isoglosa del fenómeno muestra actualmente un área focal que corresponde a la Castilla Vieja, Burgos, norte de Palencia, sur de Cantabria, Las Encartaciones, Álava, La Rioja Alta y la Navarra media, y un área de menor incidencia, que comprende el oriente de Vizcaya, Guipúzcoa, la Navarra meridional, el norte de Cantabria, el occidente de Palencia, el este de León, y el norte de Valladolid, Segovia y Soria (Pato, 2006, p. 983). Asimismo, este fenómeno se observa también en el español popular de Argentina, Uruguay, Paraguay, los países andinos, Chile (concretamente, Chiloé y Punta Arenas) y el sur de Colombia (*Nueva Gramática de la Lengua Española*, 2009, § 23.15d).

Se trata de un rasgo dialectal y social calificado de impropio por las gramáticas académicas desde el siglo XVIII (Moral del Hoyo, 2019, p. 189), por lo que son construcciones que no se incluyen en la lengua culta y se recomienda no emplearlas (*Nueva Gramática de la Lengua Española*, 2009, § 23.15d).

Cabe mencionar que el empleo de formas de indicativo en contextos donde se debe emplear el subjuntivo se extiende también a otras lenguas romances (francés, italiano, catalán, sardo o rumano), denotando siempre un estilo coloquial (Moral del Hoyo, 2019, p. 189).

### 3.3.2. EL USO DEL CONDICIONAL POR SUBJUNTIVO EN EL HABLA DE CANTABRIA

Por lo que a este trabajo respecta, como ya hemos indicado, nos focalizaremos en la variedad dialectal de Cantabria. El fenómeno gramatical especificado con anterioridad se relaciona con el verbo, pues consiste en la tendencia de sustituir

---

<sup>10</sup> \**Si sería* más joven, *haría* más ejercicio.

el pretérito imperfecto de subjuntivo por el condicional en las oraciones compuestas subordinadas (Nuño Álvarez, 1996, p. 190).

Según Nuño Álvarez (1996, p. 190), en Cantabria podemos constatar esta tendencia al observar que las oraciones condicionales irreales se construyen de varias maneras:

- En el occidente de la región, el verbo de la prótasis<sup>11</sup> se construye en pretérito imperfecto de subjuntivo, mientras que el de la apódosis<sup>12</sup> en pretérito imperfecto de indicativo.
- En el sur y en el centro, es común que la prótasis se construya con condicional y el de la apódosis en pretérito imperfecto de indicativo.
- En la mitad oriental, se observa la construcción de ambas, de la prótasis y la apódosis, con los verbos en condicional.

Moral del Hoyo (2019, p. 189) afirma, igualmente, que emplear el condicional no se limita solo a la prótasis de las oraciones condicionales, sino que aparece en oraciones independientes que expresan deseo, en subordinadas sustantivas con un verbo principal de mandato, deseo, sentimiento u opinión en pasado; en subordinadas adjetivas y en subordinadas adverbiales de cualquier tipo.

Siguiendo a Nuño Álvarez (1996, p. 190), con relación a las oraciones subordinadas concesivas, los hablantes cántabros muestran dos tendencias:

- En la zona oriental, se utiliza el condicional tanto para la oración principal como para la subordinada<sup>13</sup>.
- En la zona occidental, aparecen dos modos diferentes: imperfecto de subjuntivo para la subordinada e imperfecto de indicativo para la principal<sup>14</sup> o imperfecto de subjuntivo para la subordinada y condicional para la principal<sup>15</sup>.

---

<sup>11</sup> Oración subordinada condicional que expresa la condición que debe cumplirse para verificar lo enunciado en la oración principal.

<sup>12</sup> Oración principal.

<sup>13</sup> \* **Aunque ganaríamos** más dinero, no lo **gastaríamos** en tonterías.

<sup>14</sup> **Por mucho** deporte **que hiciese**, no **adelgazaba** más rápido.

<sup>15</sup> **A pesar de que** se lo **advirtiese**, él **haría** siempre lo mismo.

Ocasionalmente, se documenta el uso del condicional en vez del subjuntivo en construcciones finales<sup>16</sup>. Asimismo, aunque de manera menos frecuente, este uso aparece en otros contextos sintácticos en los que hay subjuntivos inducidos, concretamente los complementos de verbos de influencia<sup>17</sup>, de voluntad<sup>18</sup>, sujetos oracionales de los predicados factivos<sup>19</sup> o relativas inespecíficas<sup>20</sup>. En todos estos casos se recomienda el imperfecto de subjuntivo, pues ninguno de estos usos del condicional se ha incorporado al registro culto (*Nueva Gramática de la Lengua Española*, 2009, § 23.15e).

Se ha observado, igualmente, el uso incorrecto del condicional con adverbios temporales relativos<sup>21</sup> (*Nueva Gramática de la Lengua Española*, 2009, § 23.15h), así como el condicional en las prótasis concesivas en correlación con otro condicional<sup>22</sup> (*Nueva Gramática de la Lengua Española*, 2009, § 23.15i)<sup>23</sup>.

Resulta necesario destacar que, actualmente, el contexto más habitual donde se produce la sustitución es el de las oraciones subordinadas sustantivas, tanto volitivas con predicados de influencia/voluntad<sup>24</sup>, como valorativas con predicado de juicio de valor/sentimiento<sup>25</sup> (Pato, 2006, p. 979). Posteriormente, la mayor frecuencia del desplazamiento modal se produce en las oraciones relativas, en las oraciones condicionales y en las oraciones finales, en este orden (Fernández-Ordoñez, 2015, p. 393).

---

<sup>16</sup> \**Lo utilicé como reclamo para que sería más fácil de recordar.*

<sup>17</sup> \**Le pidió que iría a verla.*

<sup>18</sup> \**Deseábamos que nos atenderían pronto.*

<sup>19</sup> \**Me encantaría que vendrían al cumpleaños.*

<sup>20</sup> \**Nadie que yo conocería.*

<sup>21</sup> \**Se lo diría cuando tendría ocasión.*

<sup>22</sup> \**Aunque tendría dinero, no te lo prestaría.*

<sup>23</sup> A este respecto, es posible relacionar el empleo del condicional con la aparición del futuro de indicativo en oraciones subordinadas sustantivas con verbos de temor, oraciones temporales, relativas y condicionales, documentadas en textos medievales de procedencia aragonesa. Ambos fenómenos pueden estar relacionados, pues se adscriben a un área geográfica semejante. Ridruejo (1990; en Pato, 2006, p. 982) afirma que, si es posible la construcción eventual con futuro de indicativo, también lo puede ser con el condicional simple, pues la forma *-ría* corresponde a un futuro medido desde el pasado.

<sup>24</sup> \**Estando yo de alcalde se hizo la escuela, y entonces ya vino una maestra... conseguimos que vendría una maestra* [Barrio, Cantabria].

<sup>25</sup> \**Había una de las hijas que no pesaba... yo creo que dos kilos no los pesaba, y yo tenía miedo de que moriría* [Santiurde de Toranzo, Cantabria].

### 3.3.3. ORÍGENES, EXTENSIÓN Y CAUSAS

Estos usos “incorrectos” del condicional que, finalmente, conforman la variación lingüística, parecen tener un origen y unas causas que Pato (2006, pp. 177-182) expone. Debemos partir de la base de que el hablante emplea determinadas estrategias lingüísticas para expresarse y, entre ellas, se encuentra la selección del tiempo-modo verbal. En este sentido, la oposición entre el modo indicativo y el modo subjuntivo consiste en [ $\pm$  irreal] y, además, debemos tener en cuenta que las formas indicativas pueden desplazar a las subjuntivas sin que el rasgo [+ irreal] sea alterado, lo cual ocasiona un cambio en la norma. Esto quiere decir que, el hablante, cuando formula una hipótesis, expone su grado de convencimiento y confianza sobre la validez de los supuestos formulados a través del empleo del modo indicativo y del modo subjuntivo. Según los datos del COSER<sup>26</sup>, existe una tendencia a emplear el condicional en oraciones condicionales donde se presenta una realización imposible<sup>27</sup>. Por el contrario, si la prótasis presenta una realización posible, se emplea el subjuntivo<sup>28</sup>.

Este proceso de variación gramatical se ha mantenido a lo largo del tiempo, por lo que podemos afirmar que se ha extendido una norma histórica: inicialmente, la oposición indicativo/subjuntivo se neutralizaba y el condicional y el subjuntivo se podían intercambiar en algunos contextos sintácticos donde la elección dependía de la interpretación del hablante en cuanto a cómo consideraba de probable/improbable lo enunciado. Esto sucede con algunos verbos que expresan una determinada actitud hacia el contenido de la subordinada o en la prótasis de la condicional. Lo que ha ocurrido en la zona norteña peninsular es que estas restricciones han desaparecido progresivamente y esto ha dado como resultado el posible intercambio entre ambas formas en cualquier contexto sintáctico. Es conveniente apuntar que este fenómeno no se extiende al español de América, donde dicho proceso solo se da en contextos neutralizadores (Moral del Hoyo, 2019, p. 189).

---

<sup>26</sup> Corpus Oral Sonoro del Español Rural (<http://www.corpusrural.es>).

<sup>27</sup> \*Pues yo, **si sería** joven, os digo la verdad, no cambiaba la vida de antes con la de ahora.

\*Si los **tendrías** que parir tú, no tenías tantos hijos.

<sup>28</sup> Si me **tocara** la lotería...

**Si fuera** alcalde... pues no sé qué haría.

En este sentido, Pato (2006, p. 983) establece lo siguiente:

La extensión del fenómeno en estudio se produjo primero en los contextos de alternancia Indicativo/ Subjuntivo no marcado (IND 0/ SUBJ 0) a partir de un uso común de las formas *-ra/ -se / -ría* como pospretéritos (*Pensé que llegarían antes de la noche/ No pensé que llegaran/ llegasen antes de la noche*). Justo en el contexto sintáctico subordinado más frecuente, y en donde se había producido un cambio estructural muy importante en latín vulgar, con el paso de oración de infinitivo a conjunción más verbo flexionado.

De este modo, el progreso del fenómeno por contextos sintácticos comenzaría en las oraciones subordinadas sustantivas de valor, pasaría a las subordinadas sustantivas de influencia y condicionales, alcanzando, más tarde, las relativas con antecedente y las modales. A partir de aquí, el fenómeno se generalizó (Pato, 2006, pp. 983-984).

Podemos constatar, asimismo, que en el español medieval ya se dieron las condiciones para el mantenimiento y extensión del fenómeno, así como que el contexto más extendido del fenómeno hoy en día no son las oraciones condicionales, aunque sí ha sido el primero en que se ha observado y estudiado<sup>29</sup> (ídem).

La isoglosa actual coincide en su mayor parte con la inicial área de expansión de los núcleos asentados hasta finales del siglo XI en las zonas situadas entre el Cantábrico y el Duero. Este fenómeno puede haber tenido su origen en una época anterior a los avances de la Reconquista, por lo menos anterior a la conquista de Toledo (1085/1109), teniendo en cuenta el poblamiento concentrado de la zona, la comunicación entre aldeas y el desarrollo demográfico en la zona castellana y navarra. Esta época podría situarse en el reinado de Sancho III el Mayor debido a la importancia que desde ese momento adquiere el Camino de Santiago, eje difusor del fenómeno junto al río Ebro. Igualmente, es posible considerar que el fenómeno haya sido categórico en época posterior

---

<sup>29</sup> Debido a este último aspecto, existe la creencia de que la sustitución es más incidente en Navarra y el País Vasco que en Castilla, lo cual no es así, aunque sí es cierto que la zona oriental presenta una mayor densidad en el contexto condicional que, como ya hemos indicado, ha sido el único contexto analizado hasta ahora (ídem).

dada la necesaria restricción en época medieval, donde ya era marcador lingüístico (ídem).

Por último, si bien es cierto que el uso escrito del fenómeno no ha llegado a ser mayoritario, nunca ha desaparecido de la lengua popular, aunque sea un fenómeno en decadencia (Pato, 2006, p. 984). De la misma manera, tal y como afirma Fernández-Ordóñez (2015, p. 393), desde una perspectiva sociolingüística, el empleo del condicional se corresponde con hablantes de nivel sociocultural medio y bajo y en zonas como el País Vasco se ha estereotipado.

## 4. PROPUESTA DIDÁCTICA

Teniendo en cuenta el *Marco Teórico* expuesto con anterioridad, a continuación, desarrollamos una propuesta didáctica que incorpora los preceptos teóricos defendidos previamente y que pretende lograr los objetivos de estudio a los que hemos aludido a lo largo del presente trabajo.

Cabe mencionar que en *Anexos* (Anexo V) es posible consultar el material de trabajo fundamental de dicha propuesta, esto es, el *Cuaderno de trabajo del alumnado*. La elaboración de este documento se ha orientado a los estudiantes, pues se trata del material para el aula, por lo que se incorpora un índice de contenidos, secuencias teóricas y prácticas de contenido, enlaces a materiales audiovisuales, actividades de evaluación y rúbricas de evaluación. De este modo, todos los apartados desarrollados en el *Marco Práctico* pueden ser complementados y ampliados con este documento.

### 4.1. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

#### 4.1.1. NIVEL ACADÉMICO

Nuestro objetivo consiste en que el alumnado, además de recibir una formación en cuanto a la normativa lingüística, conozca y valore la variación lingüística y reflexione sobre las actitudes lingüísticas que los hablantes adoptan hacia la misma. Para ello, nos centraremos en una de las variaciones gramaticales característica de Cantabria, el empleo del condicional en lugar del subjuntivo en diferentes contextos sintácticos.

Tomando como base estas ideas primarias y analizando el Decreto 38/2015, de 22 de mayo, podemos afirmar que nuestra propuesta se centra en el tercer bloque de contenido, esto es, el conocimiento de la lengua. En este bloque:

El conocimiento y la explicación de las distintas clases de palabras, con su correspondiente caracterización morfológica, sintáctica y semántica, deben observarse en su contexto y servirán para caracterizar lingüísticamente los distintos tipos de texto y sus peculiaridades. Este mismo criterio se observará también en la reflexión y explicación de las estructuras sintácticas simples y complejas, así como en los elementos del nivel textual (Decreto 38/2015, p. 3161).

Los contenidos de dicho bloque se dividen en:

- La palabra: su uso y sus valores significativos y expresivos dentro de un discurso, un texto y una oración.
- Las relaciones gramaticales que se establecen entre las palabras y los grupos de palabras dentro del texto.
- El discurso: las relaciones textuales que fundamentan el discurso.
- Las variedades de la lengua.

Una vez analizado el currículum con relación al componente gramatical y a la variación lingüística a lo largo de todos los niveles de Educación Secundaria y Bachillerato, nos parece oportuno dirigir nuestra propuesta al alumnado de 1º de Bachillerato; no obstante, esta podría aplicarse, con las consiguientes modificaciones, a otros cursos. Para trabajar el modo subjuntivo y el tiempo condicional necesitamos contextos sintácticos en los que trabajemos con oraciones compuestas, concretamente con oraciones subordinadas sustantivas, subordinadas adjetivas y subordinadas adverbiales, contenido gramatical introducido en 4º de ESO. Además, debemos tener en cuenta que, en 1º de Bachillerato, estos contenidos sintácticos entroncan, a su vez, con conocimientos sobre la pluralidad y la diversidad lingüística del español, así como con el tratamiento de las actitudes hacia los prejuicios y estereotipos lingüísticos.

#### 4.1.2. OBJETIVOS

##### **Curriculares**

En cuanto a los objetivos curriculares que se pretenden alcanzar con la presente propuesta didáctica, debemos nombrar, por un lado, los referentes a la etapa de Bachillerato (*Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre*) y, por otro, a los de la materia de Lengua Castellana y la Literatura (*Decreto 74/2008, de 31 de julio*<sup>30</sup>).

---

<sup>30</sup> Derogado.

Objetivos referidos a la etapa de Bachillerato	Objetivos referidos a la materia de Lengua Castellana y la Literatura
b) Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.	1. Comprender discursos orales y escritos de los diferentes contextos de la vida social y cultural y especialmente en los ámbitos académico y de los medios de comunicación.
d) Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.	2. Expresarse oralmente y por escrito mediante discursos coherentes, correctos y adecuados a las diversas situaciones de comunicación y a las diferentes finalidades comunicativas, especialmente en el ámbito académico.
e) Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su Comunidad Autónoma.	4. Obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes, utilizando con autonomía y espíritu crítico las tecnologías de la información y comunicación.
g) Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.	5. Adquirir unos conocimientos gramaticales, sociolingüísticos y discursivos para utilizarlos en la comprensión, el análisis y el comentario de textos y en la planificación, la composición y la corrección de las propias producciones.
h) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.	6. Conocer la realidad plurilingüe y pluricultural de España, así como el origen y desarrollo histórico de las lenguas peninsulares y de sus principales variedades, prestando una especial atención al español de América y favoreciendo una valoración positiva de la variedad lingüística y cultural.
k) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.	7. Analizar los diferentes usos sociales de las lenguas y evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios.

### Otros objetivos

Para la determinación de estos objetivos más concretos, se han considerado los enfoques gramaticales expuestos y defendidos en el *Marco Teórico* (Gramática Escolar o Pedagógica y Gramática Orientada a las Competencias) y el rasgo lingüístico específico de Cantabria con el que pretendemos mostrar la relación entre la normativa y la variación lingüística propia de dicha comunidad de hablantes. De esta forma, los objetivos propios de esta propuesta didáctica serían:

- Adoptar una actitud indagadora y reflexiva que permita observar y entender el funcionamiento de la lengua española.
- Mejorar la competencia comunicativa.
- Interactuar oralmente para la resolución de situaciones de problematización.
- Reflexionar sobre la norma y la variación lingüística del español.
- Profundizar en el conocimiento sobre la variación geográfica o diatópica de Cantabria.
- Comprender y analizar el problema lingüístico en cuestión.

#### 4.1.3. CONTENIDOS

##### **Curriculares**

Para establecer los contenidos curriculares que se trabajarán en la propuesta didáctica, se han analizado los contenidos del Bloque 3 (conocimiento de la lengua) con relación al componente gramatical y a la variación lingüística en el nivel de 1º de Bachillerato.

<b>1º de Bachillerato</b>
<p>Las relaciones gramaticales.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación, reflexión y explicación de las estructuras sintácticas simples y complejas. Conexiones lógicas y semánticas en los textos.</li> </ul>
<p>Variedades de la lengua.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento y explicación de la pluralidad lingüística de España. Sus orígenes históricos.</li> <li>• Reconocimiento y explicación de las variedades funcionales de la lengua.</li> </ul>

##### **Otros contenidos**

En cuanto a otros contenidos de carácter más específico que caracterizan la presente propuesta didáctica, enumeramos los siguientes:

- Reconocimiento y reflexión sobre las creencias y prejuicios lingüísticos.
- Reflexión y defensa de las variedades lingüísticas como patrimonio e identidad.
- Conocimiento y explicación del modelo normativo de la lengua o lengua estándar.

- Explicación de la variación lingüística de Cantabria: variedad dialectal, *cántabru*, variación gramatical (condicional por subjuntivo).

#### 4.1.4. SECUENCIACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

Para la temporalización de la presente propuesta didáctica, se ha tenido en consideración el número de horas de la materia de Lengua Castellana y Literatura impartidas semanalmente en 1º de Bachillerato (cuatro horas semanales), así como el tiempo aproximado de cada sesión (cincuenta minutos). Con todo ello, hemos establecido una temporalización de entre ocho y diez sesiones. La secuenciación y organización de cada sesión es, por supuesto, orientativa y podría ser modificada en función del nivel, el grupo de alumnos, el propio ritmo o desarrollo de las clases, entre otros muchos factores.

Por otro lado, para describir metodológicamente la propuesta didáctica, resulta necesario mencionar que se han seguido los postulados de la Gramática Escolar o Pedagógica y de la Gramática Orientada a las Competencias explicitados en el *Marco Teórico*. Así, siguiendo el enfoque de la Gramática Escolar o Pedagógica, uno de nuestros objetivos consiste en enseñar gramática adaptada al alumnado y al tipo de lengua que usa, lo cual justifica nuestra elección de contenidos.

Para trabajar la particularidad gramatical presente en la dialectología de Cantabria a la que ya nos hemos referido en otras ocasiones, partimos de materiales contextualizados que permiten al alumnado observar lo que ocurre y reflexionar sobre ello. Además, las primeras actividades deben ser de motivación, es decir, debemos provocar su interés. Estas actividades nos permitirán, al mismo tiempo, conocer la situación de aprendizaje de los estudiantes, es decir, su nivel inicial y sus conocimientos previos respecto al contenido que se trabajará, propiciando, así, el aprendizaje significativo.

A continuación, se incluye un esquema con la secuenciación de las sesiones, así como con la fundamentación metodológica de cada sesión. Es posible consultar cada una de las partes de dicho esquema, así como los epígrafes y contenidos

a los que se alude, en el ya mencionado *Cuaderno de trabajo del alumnado* (Anexo V).

### Secuenciación

	Epígrafe 1. <i>Creencias y prejuicios lingüísticos</i>	Epígrafe 2. <i>Defensa de lo lingüísticamente propio</i>	Epígrafe 3. <i>Conocimiento de la variación dialectal en España</i>	Epígrafe 4. <i>Concienciación de la variación lingüística de Cantabria</i>	Epígrafe 5. <i>Reconocimiento y trabajo con la variación lingüística de Cantabria</i>
<b>Sesión 1</b>					
<b>Sesión 2</b>					
<b>Sesión 3</b>					
<b>Sesión 4</b>					
<b>Sesión 5</b>					
<b>Sesión 6</b>					
<b>Sesión 7</b>					
<b>Sesión 8</b>					
<b>Sesión 9</b>					
<b>Sesión 10</b>					

### Fundamentación metodológica

- Epígrafe 1. *Creencias y prejuicios lingüísticos*<sup>31</sup>. Tal y como defiende la Gramática Escolar o Pedagógica, fomentaremos situaciones de problematización y debate en las que el alumnado interactuará oralmente para resolverlas y también participará el docente como agente mediador. Con este trabajo inicial, intentaremos que los estudiantes comiencen a reflexionar sobre los prejuicios lingüísticos y el falso ideal del “español bien hablado”. Se trataría, por tanto, de una primera aproximación y contextualización al tratamiento de las actitudes lingüísticas.
- Epígrafe 2. *Defensa de lo lingüísticamente propio*<sup>32</sup>. Con este epígrafe pretendemos mostrar la importancia de defender la identidad y lo que lingüísticamente caracteriza a cada comunidad de hablantes. Del mismo modo, continuamos con los principios defendidos por la Gramática Escolar o Pedagógica y la Gramática Orientada a las Competencias, pues se busca profundizar aún más en las reflexiones metalingüísticas de los estudiantes, ahondando en sus propias representaciones de la lengua y mostrando de

<sup>31</sup> Véase Anexo V, página 60.

<sup>32</sup> Véase Anexo V, páginas 61-63.

manera gradual y progresiva los contenidos que se trabajarán posteriormente.

- Epígrafe 3. *Conocimiento de la variación dialectal en España*<sup>33</sup>. Nuestro propósito es que el alumnado conozca la variación diatópica o geográfica y reflexione sobre la variedad que presenta la lengua española en la Península Ibérica. De nuevo, se tienen en consideración los preceptos defendidos en el *Marco Teórico* y se continúa incidiendo en la reflexión metalingüística con el objetivo de que sus representaciones cambien y se adapten a la realidad lingüística.
- Epígrafe 4. *Concienciación de la variación lingüística de Cantabria*<sup>34</sup>. Con el desarrollo de este epígrafe, los estudiantes tomarán conciencia de la existencia de variación lingüística en su comunidad autónoma, Cantabria. En dicho apartado se crean pequeñas situaciones de problematización con las que se potencia la motivación y el interés de los aprendices hacia el contenido. Asimismo, se fomenta la resolución de las mismas mediante la interacción oral y la acción mediadora del docente.

Después de esta contextualización sobre las variedades lingüísticas y la aproximación a la variación de Cantabria y un primer tratamiento a las actitudes lingüísticas, visualizarán muestras reales de la variación gramatical que nos interesa. Con trabajo de reflexión metalingüística podremos evaluar los conocimientos previos y el nivel inicial del alumnado.

A partir de estas reflexiones, comenzaremos con la explicación teórica de la variación gramatical que nos compete y con el trabajo de contextos sintácticos donde se produce tal variación, esto es, las oraciones compuestas.

- Epígrafe 5. *Reconocimiento y trabajo con la variación lingüística de Cantabria*<sup>35</sup>. Este último apartado se orienta a la realización de una serie de actividades que permitirán a los aprendices observar, reflexionar y comprender el fenómeno gramatical en cuestión.

---

<sup>33</sup> Véase Anexo V, páginas 64-65.

<sup>34</sup> Véase Anexo V, páginas 766-71.

<sup>35</sup> Véase Anexo V, páginas 72-81.

Según el *Marco Teórico* expuesto previamente, nuestro objetivo es aplicar una metodología comunicativa orientada a conseguir que el alumnado reconozca la diferencia entre el uso del modo indicativo y el subjuntivo en distintos contextos sintácticos y reflexione sobre la variación gramatical propia de Cantabria. Para conseguir esto, las actividades incluidas se caracterizan por aplicar un enfoque comunicativo y de reflexión gramatical y se basan en las propuestas de Galera Noguera y López Molina (2000, p. 152) y de Bosque y Gallego (2016, pp. 70-79)<sup>36</sup>.

- Actividad 1<sup>37</sup>. Esta actividad es presentada por Galera Noguera y López Molina (2000, p. 152) como un ejercicio frecuente con el que se fijan conocimientos sintácticos. Esta actividad permite observar, mediante corrección colectiva, las diferencias entre el alumnado, pues algunos emplearán el modo indicativo y otros el modo subjuntivo. Además, se propicia la reflexión gramatical y el debate entre el alumnado.
- Actividad 2<sup>38</sup>. Se trata de un ejercicio de desarrollo o ampliación donde el alumnado puede modificar el texto con libertad y creatividad. Además, deberá analizar gramaticalmente las formas verbales que aparecen y su cambio al modo subjuntivo, reflexionando sobre el posible cambio de sentido, significado o valor expresivo (Bosque y Gallego, 2016, pp. 70-71).
- Actividad 3<sup>39</sup>. Nos situamos ante una actividad de respuesta rápida que, en principio, podría pertenecer al enfoque tradicional. Sin embargo, el alumnado debe justificar la respuesta y esto le permite adoptar una actitud más activa y reflexionar sobre la lengua, concretamente sobre las oraciones relativas sin antecedente encabezadas por adverbios relativos, las cuales pueden ser relativas y adverbiales (Bosque y Gallego, 2016, pp. 71-72).

---

<sup>36</sup> Véase 3.1.3.

<sup>37</sup> Véase Anexo V, página 72.

<sup>38</sup> Véase Anexo V, páginas 72-73.

<sup>39</sup> Véase Anexo V, páginas 73-74.

- Actividad 4<sup>40</sup>. Este tipo de actividad es de análisis inverso, puesto que el docente establece las condiciones y los alumnos construyen oraciones en función de las pautas indicadas. El docente, igualmente, puede analizar en la pizarra los errores más repetidos y promover, así, el debate entre el alumnado mediante la reflexión gramatical sobre el empleo del modo indicativo y del modo subjuntivo (Bosque y Gallego, 2016, p. 76).
- Actividad 5<sup>41</sup>. Con este ejercicio de análisis de una secuencia agramatical, los alumnos no corrigen la oración, sino que deben elaborar una generalización de la misma. Por ejemplo: “si el complemento del verbo *querer* es una oración subordinada sustantiva con verbo en forma personal, se emplea el modo subjuntivo”. La generalización, además, no debe impedir la existencia de oraciones como *Quiero trabajar en tu empresa* o *Quiero un trabajo en tu empresa*. El docente puede ampliar la generalización con el fin de que el alumnado entienda que esta regla se aplica con los verbos de voluntad (*preferir, desear, etc.*), entre otros, puesto que no es una propiedad específica del verbo *querer*.  
A través de actividades de secuencias agramaticales el alumnado no solo corrige la secuencia y la convierte en gramatical, sino que también reflexiona para llegar a una generalización. De este modo, se desarrolla la capacidad de abstracción y se aumenta la comprensión al intentar ordenar aspectos gramaticales y valorar su pertinencia (Bosque y Gallego, 2016, p. 77).
- Actividad 6<sup>42</sup>. Uno de los principales beneficios de este tipo de actividad es que el alumno contrasta de inmediato la secuencia con otra similar para la que no es adecuado el análisis que podría parecer correcto al principio. En nuestro caso, emplearemos dos secuencias gramaticales y, posteriormente, una secuencia agramatical junto a una secuencia gramatical. Se trata de un recurso didáctico útil para que el

---

<sup>40</sup> Véase Anexo V, página 74.

<sup>41</sup> Véase Anexo V, página 74.

<sup>42</sup> Véase Anexo V, páginas 74-75.

alumno compruebe la importancia de la distinción que se quiere introducir (Bosque y Gallego, 2016, pp. 78-79).

- Actividad final<sup>43</sup>. Proponemos una actividad final que recoge, igualmente, algunos de los principios enunciados por la Gramática Escolar o Pedagógica y la Gramática Orientada a las Competencias. Con esta actividad buscamos el trabajo gramatical en contexto, con el cual los aprendices, a través de sus propuestas de pares mínimos, desarrollarán de manera dinámica e interactiva su capacidad creativa y reflexiva.

#### 4.1.5. EVALUACIÓN

La evaluación se divide en dos apartados principales:

##### 1. Observación directa en el aula.

- Porcentaje de calificación: 30%.
- Agente evaluador: docente.
- Procedimientos e instrumentos: prácticas de clase, realización de tareas, corrección de tareas, participación e interacción entre los compañeros.

##### 2. Actividad final.

- Porcentaje de calificación: 70% (30% trabajo escrito y 40% exposición oral).
- Agente evaluador: docente y alumnado.
- Procedimientos e instrumentos: rúbricas del docente, rúbrica de coevaluación del alumnado y rúbrica de autoevaluación del alumnado.

En cuanto a las rúbricas del docente, una corresponde al trabajo escrito y otra a la exposición oral, como podemos observar en los siguientes fragmentos<sup>44</sup>:

TRABAJO ESCRITO						
Grupo formado por:						
		SUSP	SUF	BN	NT	SB
Presentación	Respetan los márgenes y					

<sup>43</sup> Véase Anexo V, páginas 75-81.

<sup>44</sup> Véase Anexo II para consultar las rúbricas del docente completas.

	los espacios entre párrafos					
	El tipo de letra y el tamaño son adecuados					
...						

EXPOSICIÓN ORAL						
Grupo formado por:		SUSP	SUF	BN	NT	SB
Organización y presentación de la exposición	Planifican el proceso de oralidad y organizan el contenido mediante un esquema o índice					
	Incluyen un título original y atractivo y una imagen sugerente al inicio					
	Organizan las ideas con claridad					
	Referencian la obra escogida y las fuentes de información					
	Gestionan correctamente el tiempo y se ajustan a los diez minutos					
	Emplean un guion, pero no lo leen textualmente					
...						

Seguidamente, se muestra un fragmento de la rúbrica que rellenará cada grupo de alumnos en su papel de coevaluadores<sup>45</sup>:

EVALUACIÓN DEL ALUMNADO						
Grupo formado por:		SUSP	SUF	BN	NT	SB
Exposición oral	Tono de voz adecuado y pronunciación clara					
	Emplean comunicación no verbal: dirigen su mirada hacia el grupo, gesticulan con las manos, no se mantienen estáticos...					
	Emplean un lenguaje formal, claro y concreto					
	Las intervenciones de los miembros del grupo son					

<sup>45</sup> Véase Anexo III para consultar la rúbrica de coevaluación del alumnado completa.

	equilibradas en cuanto a contenido y tiempo					
	Se ajustan a los diez minutos de exposición					
...						

Finalmente, cada estudiante, de manera individual, autoevaluará el trabajo del grupo, su trabajo dentro del grupo y el resultado final<sup>46</sup>:

AUTOEVALUACIÓN DEL GRUPO				
Grupo formado por:				
Nombre del miembro:				
	Sí	Más o menos	No	Justificación
El trabajo en grupo ha sido útil e interesante para aprender más sobre el tema tratado				
El trabajo en grupo ha sido útil y beneficioso para aprender a presentar trabajos de manera oral				
...				

---

<sup>46</sup> Véase Anexo IV para consultar la rúbrica de autoevaluación del alumnado completa.

## 5. CONCLUSIONES

Basándonos en el *Marco Teórico* expuesto y en la aplicación del mismo en el diseño y desarrollo de la *Propuesta didáctica*, podemos establecer una serie de conclusiones.

En primer lugar, uno de nuestros objetivos principales en este trabajo ha sido defender la necesidad de la enseñanza gramatical explícita en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en Educación Secundaria y Bachillerato con el fin de que el alumnado logre un desarrollo óptimo de la comunicación y un uso adecuado de la lengua. A este respecto, a pesar de una aparente unanimidad en la defensa de la idea de que no es posible aplicar una actitud agramatical, hemos encontrado controversia en cuanto a si la instrucción gramatical explícita incide en el aprendizaje de la lengua. Asimismo, se ha comprobado que existe un deseo de reformulación de las metodologías y los contenidos gramaticales debido a que los alumnos aún muestran en esta etapa dificultades para organizar el saber gramatical, los objetivos de la enseñanza de la gramática no están determinados o no hay consenso en la selección de contenidos, entre otras causas. Uno de los motivos de este fracaso puede ser la adopción de una perspectiva errónea a la hora de enseñar gramática: el primer paso debería ser establecer el “qué”, el objeto de enseñanza, y el “para qué”, los objetivos, para luego poder decidir el “cómo”, esto es, el método didáctico más adecuado.

En cuanto a los enfoques pedagógicos adoptados para la instrucción gramatical, es conveniente apuntar que a lo largo de varias décadas se han producido muchos cambios. Actualmente, los expertos defienden la idea de que cualquier disciplina debe tratarse desde varias perspectivas, por lo que, ante los problemas encontrados con los enfoques tradicionales estructuralistas y comunicativos, se proponen ahora nuevos métodos que abordan también la dimensión funcional de la lengua, el análisis de su uso y su finalidad comunicativa. A este respecto, debemos mencionar la Gramática Escolar o Pedagógica, un modelo adaptado al estudiante y al tipo de lengua que usa, y la Gramática Orientada a las Competencias (GrOC), la cual se enfoca hacia la Educación Secundaria y busca nuevas alternativas de trabajo que se dirijan a mejorar la práctica en el aula.

Del mismo modo, hemos comprobado la perspectiva adoptada en el marco legislativo actual en cuanto a la didáctica de la lengua. Así, como aspectos destacables, hemos observado que se otorga toda la importancia del conocimiento del lenguaje a las *Competencias en la Comunicación Lingüística* (CCL), integradas dentro de las *Competencias clave de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)*; del mismo modo, existe un desequilibrio entre las listas de competencias u objetivos de los documentos oficiales y la dificultad para conseguir que los estudiantes los alcancen y los profesores los transmitan en las aulas, se trata la lengua desde una perspectiva utilitaria y, en definitiva, se excluye el estudio de la lengua y la gramática desde una dimensión científica. Por todo ello, se postula, por parte de diversos especialistas, un cambio en la metodología para adaptarla al currículum y al aprendizaje por competencias.

Basándonos en el análisis de los enfoques didácticos a los que hemos aludido previamente, hemos defendido las propuestas pedagógicas de Galera Noguera y López Molina (2000) y de Bosque y Gallego (2016). Sus planteamientos didácticos, de manera general, ayudan a fijar y asimilar conocimientos, favorecen la libertad y la creatividad, potencian la reflexión, la justificación y el cuestionamiento y permiten desarrollar la capacidad de abstracción y aumentar la comprensión, entre otros aspectos positivos.

Como se ha expresado en numerosas ocasiones a lo largo de este trabajo, los aprendices necesitan una enseñanza gramatical explícita con el fin de mejorar su competencia comunicativa y lograr un uso correcto de la lengua. Por ello, además de conocer la norma lingüística, necesitan descubrir también la variación y el cambio lingüístico y los comportamientos adoptados por los hablantes ante dichos fenómenos. Autores como Boluda Nicolás (2004) resaltan la importancia de trabajar desde edades tempranas la variedad lingüística y el tratamiento de las actitudes hacia la misma con el objetivo de eliminar los prejuicios sociolingüísticos y las conciencias lingüísticas negativas, defender la diversidad propia de la realidad lingüística y mejorar la competencia sociolingüística. A través de estas prácticas, los alumnos pueden aportar sus creencias y profundizar y reflexionar sobre la propia lengua, lo cual les permite aproximarse a la realidad dialectal y sociolingüística y, finalmente, adoptar un enfoque

funcional de la lengua que les convierte en hablantes capaces de adaptar su estilo de habla al contexto social.

Por lo que respecta a nuestra propuesta, esta se ha orientado hacia uno de los aspectos gramaticales más destacados de la variación dialectal cántabra, el empleo del tiempo condicional en detrimento del modo subjuntivo en ciertos contextos sintácticos. Primeramente, nos hemos basado en el currículum para comprobar el nivel académico más adecuado para trabajar la variedad diatópica y, asimismo, establecer los objetivos y contenidos curriculares que se trabajarán con dicho fenómeno lingüístico. Asimismo, hemos analizado dicha variación lingüística y hemos destacado lo siguiente: se trata de un fenómeno gramatical del norte peninsular que, según Pato (2006), se originó a partir de la neutralización de la oposición indicativo/subjuntivo, lo cual favoreció el intercambio en cualquier contexto sintáctico. En Cantabria podemos encontrar varias tendencias respecto a su construcción según el lugar geográfico, pero se ha demostrado que el contexto sintáctico más habitual son las oraciones subordinadas sustantivas.

Teniendo en cuenta el análisis exhaustivo en torno a la didáctica de la gramática, los posibles enfoques que se pueden adoptar en el aula para llevar a cabo dicha instrucción de manera adecuada y la elección de la variación gramatical concreta de Cantabria, hemos diseñado la propuesta didáctica que se materializa en el *Cuaderno de trabajo del alumnado*. Además de su justificación legislativa, como aspectos relevantes que pueden destacar de la fundamentación metodológica debemos señalar nuestro objetivo de enseñar gramática adaptada al alumnado y al tipo de lengua que usa, así como nuestro modo de comenzar con materiales contextualizados para continuar con actividades motivacionales que despierten su interés y nos permitan conocer sus conocimientos previos para lograr un aprendizaje significativo. Cada uno de los epígrafes creados generan situaciones de problematización que potencian la interacción oral entre los compañeros, permiten al docente cumplir su papel de mediador, fomentan la reflexión metalingüística sobre los prejuicios lingüísticos y la realidad lingüística, potencian la defensa de la identidad lingüística y el tratamiento de las actitudes lingüísticas e incluyen actividades propias de un enfoque comunicativo que favorecen el

desarrollo de la capacidad creativa del alumnado. Por último, respecto a la evaluación, existen dos agentes implicados: el docente y los alumnos. En lo concerniente a los estudiantes, es conveniente señalar que estos autoevalúan su propio trabajo y actúan de coevaluadores, dos procedimientos que les permiten sentirse partícipes y protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, además de potenciar su sentido de autocrítica y reflexión sobre sus propios errores y su metodología de trabajo.

A modo de conclusión general, hemos diseñado una propuesta didáctica con la que pretendemos demostrar la importancia y el valor formativo que la enseñanza gramatical explícita posee en la didáctica de la lengua en Educación Secundaria y Bachillerato. Nuestro principal propósito de investigación, así como el resto de objetivos que se persiguen con el desarrollo de nuestra propuesta didáctica, pueden parecer muy ambiciosos y convendría su aplicación práctica para comprobar sus resultados y hallar sus puntos fuertes y débiles. A este respecto, debemos puntualizar que, a pesar de habernos planeado poner en práctica alguna parte de nuestra propuesta didáctica durante el periodo de prácticas docentes, esto no ha sido posible dada la complicada situación sanitaria que atravesamos durante este periodo y la consecuente cancelación de prácticas presenciales. No obstante, consideramos que este trabajo de investigación y, concretamente, el diseño de la propuesta didáctica posee ciertas potencialidades, tales como el poder erigirse como planteamiento didáctico que combina los métodos pedagógicos más novedosos y defendidos hoy en día a fin de ajustarse a las investigaciones actuales y proporcionar una instrucción gramatical adecuada y productiva para el alumnado. Del mismo modo, tal y como hemos insistido en varias ocasiones, hemos considerado esencial que nuestra propuesta parta de contenidos gramaticales contextualizados y cercanos al alumnado para lograr su aproximación a la realidad lingüística.

Para concluir, nos gustaría señalar nuestra pretensión final de continuar trabajando, en futuras investigaciones, con planteamientos pedagógicos focalizados en la importancia de la reflexión metalingüística y la conciencia lingüística de los aprendices en relación con el tratamiento de las actitudes hacia la lengua y la importancia de valorar su variabilidad, lo cual aportará una visión

más general y global sobre el valor de la diferencia entre hablantes y la identidad lingüística.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Boluda Nicolás, A. (2004). Actitudes lingüísticas y variación dialectal en el ámbito escolar de Mula (Murcia). *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, 8, 103-118.
- Bosque, I. y Gallego, A.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), 63-83.
- Bosque, I. y Gallego, A.J. (2018). La gramática en la Enseñanza Media. Competencias oficiales y competencias necesarias. *ReGrOC. Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 1(1), 141-201.
- Bravo, A. (2015). Mapas mentales y actitudes lingüísticas. El caso del murciano a través de los trabajos de campo de estudiantes del Grado de Lengua y Literatura Españolas de la Universidad de Murcia. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, 29. Recuperado de: [https://www.um.es/tonosdigital/znum29/secciones/corpora-1-mapas\\_mentales\\_tonos\\_digital\\_completo\\_def.htm](https://www.um.es/tonosdigital/znum29/secciones/corpora-1-mapas_mentales_tonos_digital_completo_def.htm) [Consultado el 26 de febrero de 2020].
- Bravo, A. (2018). La formación de los futuros docentes de Lengua Castellana: el lugar de la gramática en los planes de estudio universitarios. *ReGrOC. Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 1(1), 37-77.
- Camps, A. (2010). Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración. En Ribas, T. (coord.), *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona: Graó, 13-32.
- Camps, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 23-41.
- Camps, A. y Ruiz Bikandi, U. (2011). El objeto de la didáctica de la Lengua y la Literatura. En Ruiz Bikandi, U. (coord.), *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Barcelona: Graó, 13-34.

- España, S. y Gutiérrez, E. (2018). Reflexiones sobre la enseñanza de la gramática en Secundaria. *ReGrOC. Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 1(1), 1-10.
- Fernández-Ordóñez, I. (2015). Dialectos del español peninsular. *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*, 2, 387-404.
- Fernández Vallejo, J. (1997). La enseñanza de las variedades lingüísticas a través de los textos lexicográficos. *Lenguaje y textos*, 10, 239-256.
- Fontich, X. (2013). La gramática de la primera lengua en la escuela: reflexiones sobre su enseñanza-aprendizaje y sobre el contenido gramatical escolar. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 6(3), 1-19.
- Fontich, X. y Camps, A. (2015). Gramática y escritura en la educación secundaria: estudio de caso sobre los conceptos de los profesores. *Tejuelo*, 22, 11-27.
- Galera Noguera, F. y López Molina, J. (2000). Procedimientos y estrategias en la enseñanza-aprendizaje de la gramática. *Lenguaje y textos*, 16, 143-154.
- Larringan, L.M. (2011). Reflexión metalingüística y enseñanza de la gramática. En Ruiz Bikandi, U. (coord.), *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Barcelona: Graó, 187-204.
- Mantecón, B. y Zaragoza, F. (1998). La enseñanza de la gramática en la educación secundaria obligatoria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31, 75-89.
- Milian, M. (2006). La enseñanza de la gramática: pensar la oración. En Camps, A. y Zayas, F. (coords.), *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó, 193-204.
- Moral del Hoyo, M.C. (2019). Si yo sería rico... El okupa (in)condicional. *Archiletras/Revista de Lenguas y Letras*, 3, 188-189.

- Nuño Álvarez, M<sup>a</sup> del Pilar. (1996). Cantabria. En Alvar, M. (dir.), *Manual de dialectología hispánica. El Español de España*. Barcelona: Ariel Lingüística, 183-196.
- Pato, E. (2006). La génesis histórica de la alternancia modal condicional simple (-ría) / imperfecto de subjuntivo (-se / -ra). En Girón Alconchel, J.L. y de Bustos Tovar, J.J. (coord.), *Actas del VI Congreso Internacional de Historia de la Lengua española*, 1, 977-986.
- Ramos, J.R. (2013). Norma y variación lingüística: paralelismos y divergencias entre el español y el catalán. *Normas. Revista de Estudios Lingüísticos Hispánicos*, 2, 127-159.
- Real Academia Española (2005). *Diccionario Panhispánico de Dudas*. Madrid.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid.
- Salvador Mata, F. De (1989). Fundamentos científicos de la enseñanza de la gramática. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 7, 119-131.
- Sánchez Lancis, C. (2018). El papel de la gramática en los exámenes de Selectividad de Lengua castellana (1992-2017). *ReGrOC. Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 1(1), 267-316.
- Zayas, F. (1997). Reflexión gramatical y aprendizaje del uso de la lengua. En Martínez Fernández, J.E. y Serrano Serrano, J. (coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Oikos-Tau, 69-100.

## 6.1. TEXTOS LEGALES

*Decreto 74/2008, de 31 de julio por el que se establece el Currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria (derogado).*

*Decreto 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria.*

*Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.*

Ministerio de Educación y Formación Profesional. LOMCE. Competencia en comunicación lingüística. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/linguistica.html> [Consultado el 27 de febrero de 2020].

*Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.*

## 7. ANEXOS

### 7.1. ANEXO I: PREÁMBULO DE LA LOMCE: COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

# Competencia en comunicación lingüística

---

## Saber

- *La diversidad de lenguaje y de la comunicación en función del contexto*
- *Las funciones del lenguaje*
- *Principales características de los distintos estilos y registros de la lengua*
- *El vocabulario*
- *La gramática*



---

## Saber hacer

- *Expresarse de forma oral en múltiples situaciones comunicativas*
- *Comprender distintos tipos de textos; buscar, recopilar y procesar información*
- *Expresarse de forma escrita en múltiples modalidades, formatos y soportes*
- *Escuchar con atención e interés, controlando y adaptando su respuesta a los requisitos de la situación*



---

## Saber ser

- *Estar dispuesto al diálogo crítico y constructivo*
- *Reconocer el diálogo como herramienta primordial para la convivencia*
- *Tener interés por la interacción con los demás*
- *Ser consciente de la repercusión de la lengua en otras personas*



## 7.2. ANEXO II: RÚBRICAS DE EVALUACIÓN DEL DOCENTE

TRABAJO ESCRITO						
Grupo formado por:						
		SUSP	SUF	BN	NT	SB
Presentación	Respetan los márgenes y los espacios entre párrafos					
	El tipo de letra y el tamaño son adecuados					
Contenido	Referencian la obra escogida y las fuentes de información					
	Escogen oraciones apropiadas y explican los pares mínimos de manera correcta y clara					
	En la reflexión final, organizan las ideas con claridad					
Uso del lenguaje	Emplean el registro adecuado: incorporan palabras propias del nivel formal de la lengua					
	Transmiten la información de forma coherente mediante oraciones relacionadas lógicamente y semánticamente					
	Respetan las normas de puntuación, ortográficas y gramaticales					

EXPOSICIÓN ORAL						
Grupo formado por:						
		SUSP	SUF	BN	NT	SB
Organización y presentación de la exposición	Planifican el proceso de oralidad y organizan el contenido mediante un esquema o índice					
	Incluyen un título original y atractivo y una imagen sugerente al inicio					
	Organizan las ideas con claridad					
	Referencian la obra escogida y las fuentes de información					

	Gestionan correctamente el tiempo y se ajustan a los diez minutos					
	Emplean un guion, pero no lo leen textualmente					
Presentación digital	Emplean material audiovisual y aprovechan otros soportes digitales: imágenes, animaciones...					
	Incluyen texto breve					
	Incorporan texto teniendo en cuenta elementos paralingüísticos: tipo de letra y tamaño adecuados, color apropiado, empleo correcto de mayúsculas para captar la atención...					
Interacción con los oyentes y comunicación no verbal	Emplean una entonación expresiva					
	Emplean un tono de voz adecuado					
	Pronuncian con corrección y claridad					
	Interactúan con los oyentes mediante comentarios, preguntas...					
	Emplean comunicación no verbal: dirigen su mirada hacia el grupo, gesticulan con las manos, no se mantienen estáticos...					
Uso del lenguaje	Transmiten la información de forma coherente mediante oraciones relacionadas lógicamente y semánticamente					
	Emplean el registro adecuado: incorporan palabras propias del nivel formal de la lengua					
	Respetan las normas de puntuación, ortográficas y gramaticales					
Turno de preguntas y dudas	Responden educadamente y de manera apropiada las preguntas del docente y de los compañeros					

### 7.3. ANEXO III: RÚBRICA DE COEVALUACIÓN DEL ALUMNADO

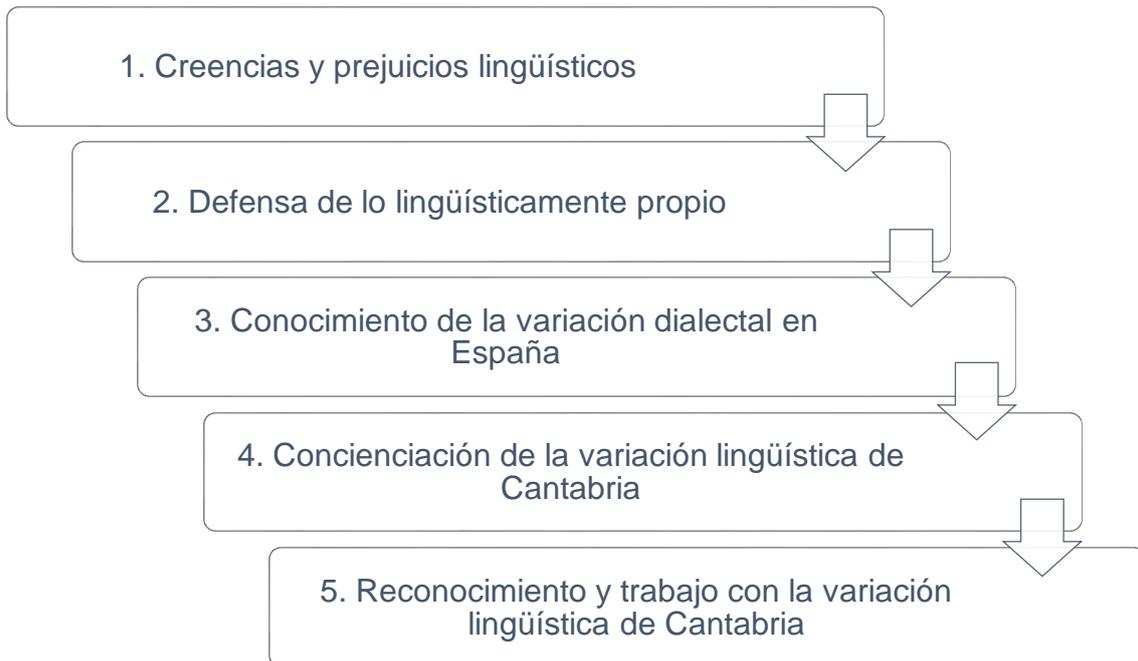
EVALUACIÓN DEL ALUMNADO						
Grupo formado por:		SUSP	SUF	BN	NT	SB
Exposición oral	Tono de voz adecuado y pronunciación clara					
	Emplean comunicación no verbal: dirigen su mirada hacia el grupo, gesticulan con las manos, no se mantienen estáticos...					
	Emplean un lenguaje formal, claro y concreto					
	Las intervenciones de los miembros del grupo son equilibradas en cuanto a contenido y tiempo					
	Se ajustan a los diez minutos de exposición					
Contenido	Dominan el tema y lo exponen con claridad					
	Organizan las ideas con claridad					
	Los apartados están equilibrados en cuanto a contenido					
Presentación digital	Presentación atractiva y útil para entender el contenido					
	Emplean material audiovisual, imágenes, animaciones...					
	Incluyen texto breve					
	Emplean un tipo, tamaño y color de letra apropiados					
Uso del lenguaje	Respetan las normas de puntuación, ortográficas y gramaticales					
Observaciones:						

#### 7.4. ANEXO IV: RÚBRICA DE AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNADO

AUTOEVALUACIÓN DEL GRUPO				
Grupo formado por:				
Nombre del miembro:				
	Sí	Más o menos	No	Justificación
El trabajo en grupo ha sido útil e interesante para aprender más sobre el tema tratado				
El trabajo en grupo ha sido útil y beneficioso para aprender a presentar trabajos de manera oral				
Hemos trabajado de manera cooperativa y nos hemos distribuido el trabajo de manera equilibrada				
Considero que todos los miembros hemos mostrado interés y nos hemos esforzado				
Todos hemos trabajado y contribuido de manera equitativa				
Hemos resuelto correctamente los conflictos surgidos				
Estoy satisfecho/a con el trabajo del grupo				
Estoy satisfecho/a con el resultado del trabajo escrito				
Estoy satisfecho/a con el resultado de la exposición oral				
Observaciones:				

## 7.5. ANEXO V: CUADERNO DEL TRABAJO DEL ALUMNADO

A lo largo de esta propuesta didáctica trabajaremos lo que es la variación lingüística y la importancia de nuestras actitudes como hablantes hacia la misma.



## 1. Creencias y prejuicios lingüísticos



Para ti, ¿qué es hablar bien?  
¿Dónde se habla bien español?  
¿Hay alguna zona donde no se  
hable bien español?



Observa el siguiente vídeo:

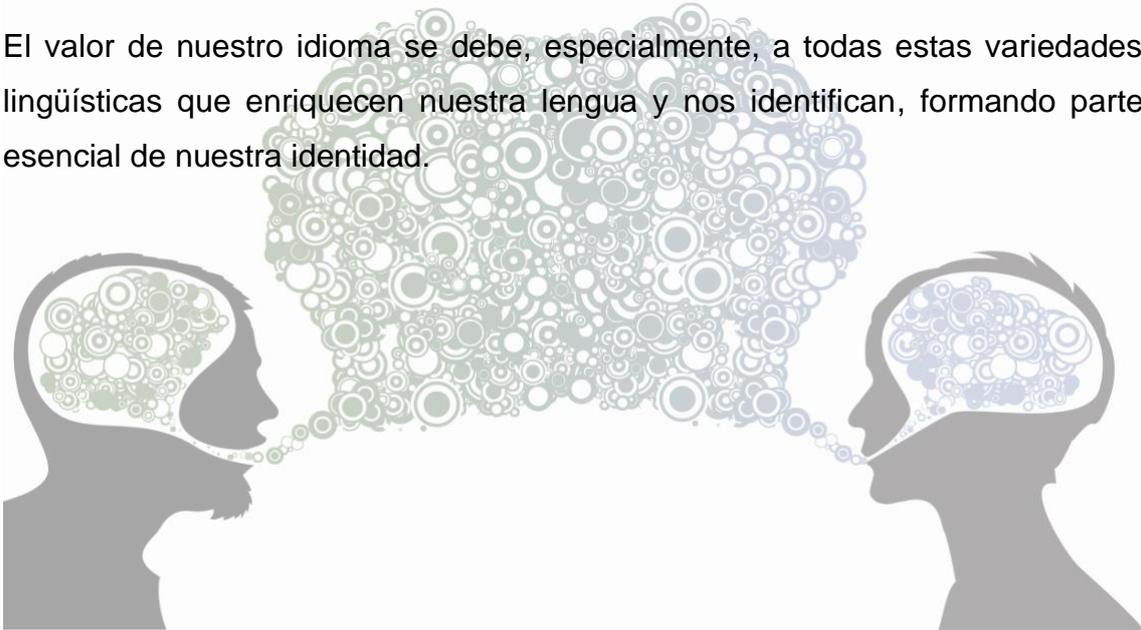
<https://www.youtube.com/watch?v=wiTEqIZth9c>

Como hemos comprobado, debemos huir de los prejuicios lingüísticos y del falso ideal del “español bien hablado” y “español mal hablado”.



## 2. Defensa de lo lingüísticamente propio

El valor de nuestro idioma se debe, especialmente, a todas estas variedades lingüísticas que enriquecen nuestra lengua y nos identifican, formando parte esencial de nuestra identidad.



Si nos centramos en nuestra *tierruca*, en Cantabria...



¿Qué es lo que nos caracteriza social y culturalmente? ¿Y en cuanto al habla?



👁️👁️ Observa el siguiente vídeo y reflexiona sobre la actitud que muestra la chica:

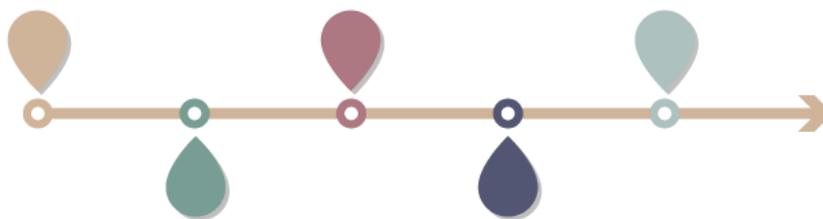
<https://www.youtube.com/watch?v=dSz9SnK-vz4>

¿La chica está orgullosa de nuestros rasgos cántabros o se avergüenza de ellos?

Todo aquello que nos caracteriza y nos define social, cultural y lingüísticamente merece ser respetado y valorado, pues es nuestro patrimonio.



En cuanto a la lengua, cuando viajamos a otros lugares o alguien nos corrige al hablar, resulta difícil justificar nuestros “errores” lingüísticos, por ello, es conveniente trabajar las variaciones lingüísticas y conocer las causas de su origen y de su empleo.





### En resumen...

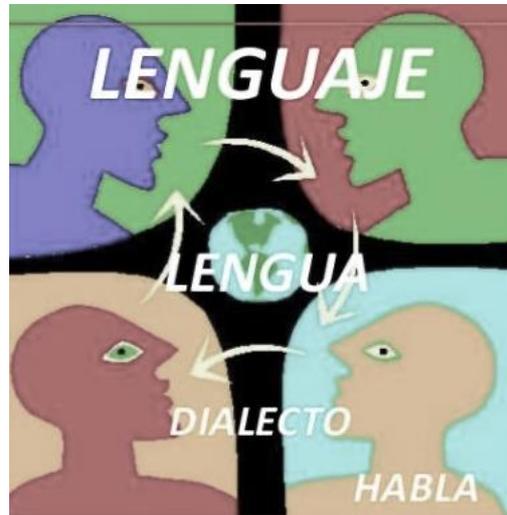
El modelo normativo de la lengua o lengua estándar es el modelo de prestigio que las clases sociales dominantes normalizan a través de una política de estado.



Sin embargo, toda comunidad de hablantes posee variaciones lingüísticas que se alejan de la norma y se presentan como rasgos propios que los identifican y caracterizan.

### 3. Conocimiento de la variación dialectal en España

Comencemos por saber cuántas lenguas y dialectos del español existen en España. ¿Sabes qué es la variación diatópica o geográfica?



Se trata del tipo de variación lingüística que establece los dialectos.

👁️👁️ Observa el siguiente vídeo:

<https://www.youtube.com/watch?v=EiwetAmTaMs>

Localiza en el mapa de España las diferentes lenguas y las variedades dialectales que existen:



## 4. Concienciación de la variación lingüística de Cantabria

¿Cantabria tiene su propia lengua? Habrás oído hablar del *cántabru*, pero ¿crees que hoy en día se sigue hablando?



El cántabro, *cántabru*, montañés o habla montañesa es una variedad lingüística romance propia de Cantabria. Autores como Menéndez Pidal y organizaciones como la UNESCO lo consideran un dialecto del asturleonés. Además, la UNESCO lo calificó en 2009 como una lengua en peligro de desaparición, incluyéndolo en el *Atlas UNESCO de las lenguas del mundo en peligro*. Hoy en día, su uso se observa en zonas rurales y en personas de avanzada edad. No obstante, existen algunos proyectos, como el Proyecto Depriendi (Proyecto Aprende en castellano), una iniciativa surgida de la Asociación Cultural L'Argayu, orientado a la lengua y cultura cántabras. Podéis leer más información aquí: <https://depriendi.wordpress.com/about/>

¿En qué variedad dialectal se integra Cantabria? ¿Cuáles son los rasgos de esa variedad? ¿Los compartes? ¿Qué otros rasgos lingüísticos caracterizan al habla de Cantabria?



Cantabria posee léxico propio que solo se emplea en este territorio:

<https://www.youtube.com/watch?v=R3aeQ4FJd8s>

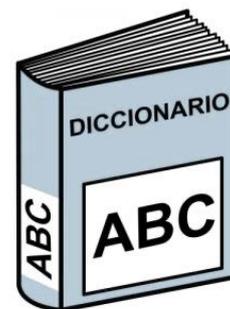
¿Se te ocurren algunas otras palabras o expresiones propias?



Incluso tenemos un diccionario cántabro-español:

<https://www.youtube.com/watch?v=m1h9gA1B5A>

[https://www.youtube.com/watch?v=ZLe3f\\_LtLbg](https://www.youtube.com/watch?v=ZLe3f_LtLbg)



Con relación a la gramática, los cántabros se caracterizan por ser laístas, leístas, pero... ¿se te ocurre algún otro rasgo gramatical?



Observa las siguientes imágenes y lee atentamente las oraciones que aparecen:

FOROCOCHES.COM

INICIO FORO

Buscar +

ForoCoches > Zona General > General

+1 si quitarías las subvenciones al cine español

Registro

Usuario Usuario  ¿Recordarme?  
Contraseña Acceder

+1 si quitarías las subvenciones al cine español

Ver Primero Sin Leer

Hoy, 01:04

**PacoJones**  
ForoCoches: Usuario

Ene 2020 | 378 Mens.  
Lugar: Granada

+1 si quitarías las subvenciones al cine español

+1

Hoy, 01:04 #3

**DonPistacho**  
El Pepinillo Marcial

Ago 2017 | 3.672 Mens.

Las ajustaría en base a lo que generen. Simple y llano.

TÉCNICO FISIODEPORTIVO SUPERIOR - Especialidad en Anatomía deportiva. - [[PLATAFORMA ARTES MARCIALES]]

CITAR

Hoy, 01:06 #6

**D.Tape**  
ForoCoches: Miembro

Jun 2016 | 6.894 Mens.

+1

Y cerraría la SGAE.

CITAR



¿Te parecen oraciones correctas gramaticalmente? ¿Corregirías algo? ¿Es habitual escuchar oraciones con este tipo de construcción (*si* + condicional)?

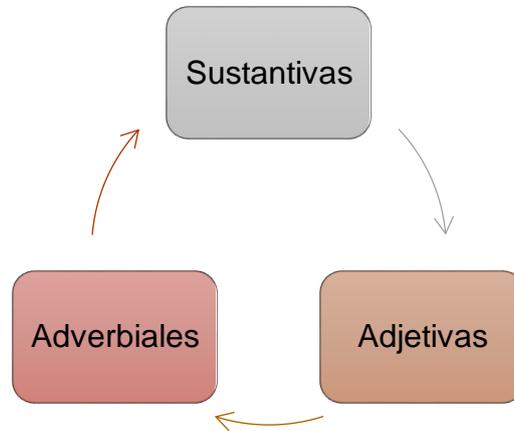
Observa las siguientes oraciones y responde a las preguntas anteriores:

- *\*Deseábamos que vendría pronto.*
- *\*Le pidió que iría con antelación.*
- *\*No creía que sería tan difícil aprobar.*
- *\*Aunque tendría la oportunidad, no lo haría.*

¿Qué tipo de oraciones son?



Las oraciones subordinadas son oraciones que dependen sintácticamente de otra o de un elemento perteneciente a otra oración. Se clasifican en:



La variación gramatical a la que se hace referencia consiste en utilizar el tiempo condicional en lugar del modo subjuntivo en distintos tipos de oraciones subordinadas.



En Cantabria, es común emplear el condicional en las dos partes de las oraciones condicionales, pero también en otros contextos sintácticos como oraciones subordinadas sustantivas, oraciones subordinadas adjetivas u oraciones subordinadas adverbiales de cualquier tipo.



¿Es un rasgo único de Cantabria? Lo cierto es que este fenómeno se documenta en otras zonas peninsulares como Castilla Vieja, Burgos, norte de Palencia, Las Encartaciones, Álava, La Rioja Alta y la Navarra media y, en menor medida, en el oriente de Vizcaya, Guipúzcoa, la Navarra meridional, el norte de Cantabria, el occidente de Palencia, el este de León, y el norte de Valladolid, Segovia y Soria.



No somos los únicos que cometemos este “error”, pero ¿por qué lo hacemos? Cuando queremos exponer una hipótesis, usamos el modo indicativo (en este caso, el tiempo condicional) para hablar de un supuesto imposible y el modo subjuntivo para presentar un supuesto posible.



Históricamente, el condicional y el subjuntivo se podían alternar en algunos contextos sintácticos en función de cómo el hablante consideraba de probable/improbable lo enunciado, pero lo que ha



ocurrido en el norte peninsular es que estas restricciones han desaparecido y ahora muchos hablantes emplean ambas formas en cualquier contexto, especialmente en la lengua hablada.

## 5. Reconocimiento y trabajo con la variación lingüística de Cantabria

Las siguientes actividades te permitirán observar, reflexionar y comprender este fenómeno gramatical.



**Actividad 1. Transforma las siguientes oraciones simples en compuestas:**

- *Ojalá me hubiesen seleccionado para la siguiente fase.*
- *Yo no he dicho eso.*
- *Él no lo ha ocultado nunca.*
- *Tenemos miedo de su reacción.*
- *Ya me lo puedo imaginar.*
- *No se lo creen.*



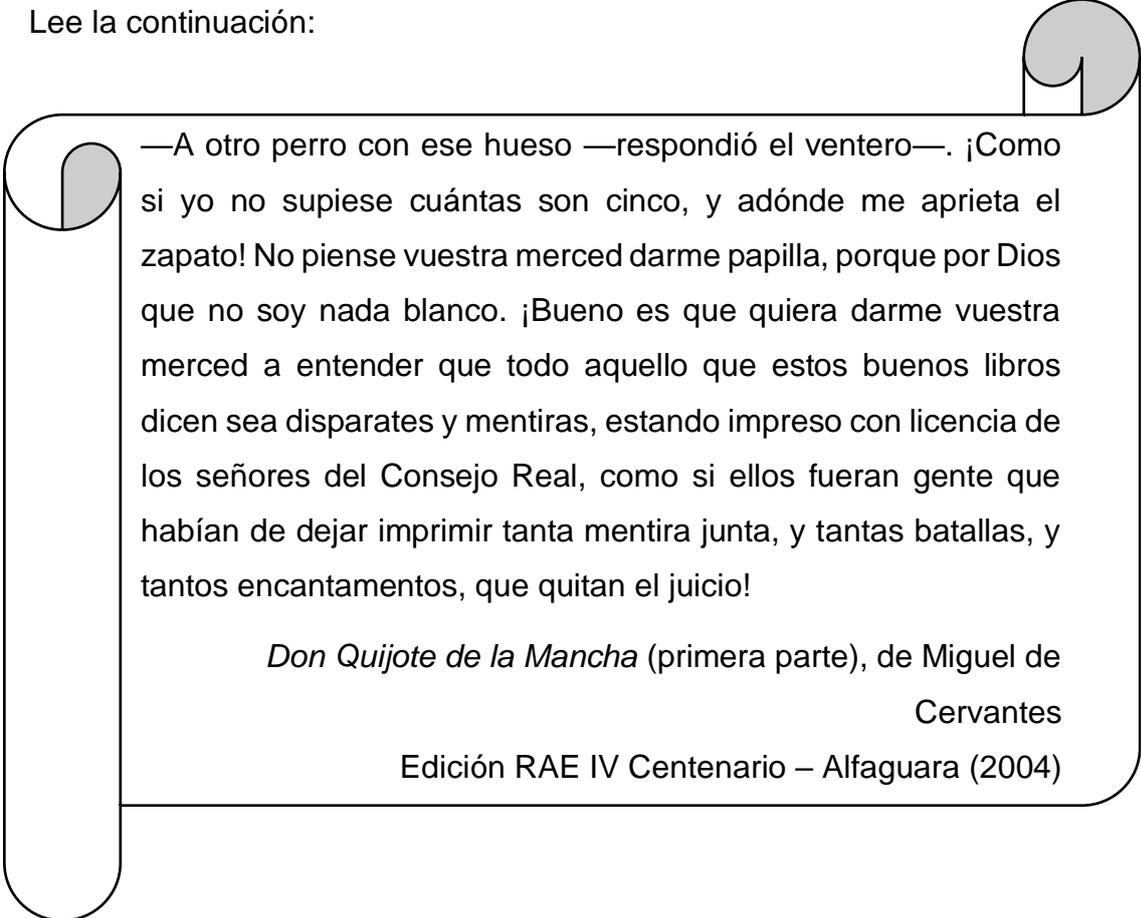
**Actividad 2. Lee atentamente el siguiente texto y reflexiona sobre lo siguiente:**

**En este primer fragmento, ¿qué sucederá si, en lugar de emplear las formas verbales que aparecen en indicativo, lo hacemos en subjuntivo? ¿Qué cambios realizarías? ¿Observas cambios en el significado?**

—Mirad, hermano —tornó a decir el cura—, que no **hubo** en el mundo Felixmarte de Hircania, ni don Cirongilio de Tracia, ni otros caballeros semejantes que los libros de caballerías cuentan, porque todo **es** compostura y ficción de ingenios ociosos, que los **compusieron** para el efecto que vos decís de entretener el tiempo, como lo entretienen leyéndolos vuestros segadores. Porque realmente os juro que nunca tales caballeros **fueron** en el mundo, ni tales hazañas ni disparates **acontecieron** en él.

Para ayudarte, podrías transformar este fragmento en una oración desiderativa, cambiando el modo verbal de los tiempos señalados.

Lee la continuación:



—A otro perro con ese hueso —respondió el ventero—. ¡Como si yo no supiese cuántas son cinco, y adónde me aprieta el zapato! No piense vuestra merced darme papilla, porque por Dios que no soy nada blanco. ¡Bueno es que quiera darme vuestra merced a entender que todo aquello que estos buenos libros dicen sea disparates y mentiras, estando impreso con licencia de los señores del Consejo Real, como si ellos fueran gente que habían de dejar imprimir tanta mentira junta, y tantas batallas, y tantos encantamientos, que quitan el juicio!

*Don Quijote de la Mancha* (primera parte), de Miguel de Cervantes

Edición RAE IV Centenario – Alfaguara (2004)

Podrás comprobar que, si cambiamos las formas verbales del primer fragmento, el texto completo ya no tiene sentido. Con los verbos en indicativo, el cura intenta convencer al ventero sobre la inexistencia y la ficción de los caballeros y sus hazañas, pero al transformarlos al modo subjuntivo, expresa su deseo de que no existiesen tales caballeros y hazañas, por lo que el segundo fragmento habría que modificarlo. ¿Cómo lo harías?



**Actividad 3. Indica el tipo de proposición subordinada que introduce *si* y justifica tu respuesta:**

- *No supe si ya había acabado el examen.*
- *Si hubieses estudiado más, habrías aprobado el examen.*

- *Al llegar a clase, el profesor me preguntó si ya me había recuperado.*
- *Si no te esfuerzas, no llegarás a ningún sitio.*

**¿Qué tipo de subordinada es? Justifica tu respuesta:**

- *Estudian donde ha nacido su familia*  
(*Estudian en la ciudad donde ha nacido su familia*)



**Actividad 4. Elabora distintos tipos de oraciones siguiendo las pautas indicadas:**

- Oración subordinada adjetiva explicativa
- Dos oraciones subordinadas adjetivas especificativas:
  - Oración principal negativa
  - Que exprese deseo
    - ¿Se puede construir con el modo indicativo?
    - ¿Y con infinitivo?
- Oración condicional referida al futuro
- Oración condicional referida al presente
- Oración condicional referida al pasado



**Actividad 5. Observa la siguiente oración y elabora una generalización que explique por qué es incorrecta gramaticalmente:**

- *\*Quiero que trabajas en mi empresa*



**Actividad 6. Observa los siguientes pares de oraciones y responde las preguntas:**

- *En aquel momento, lamenté que **era** mi amigo*
- *En aquel momento, lamenté que **fuera** mi amigo*

¿Los dos enunciados son correctos gramaticalmente?

¿En qué se diferencian si atiendes a su significado?

- Si me **hubiese invitado** a su cumpleaños, le **habría regalado** algo
- Si me **habría invitado** a su cumpleaños, le **habría regalado** algo

¿Los dos enunciados son correctos gramaticalmente?

¿En qué se diferencian si atiendes a su significado?



### Actividad final:

En grupos de tres o cuatro personas, escoged un texto literario que os guste; puede ser un poema, un fragmento de una novela o de una obra de teatro, etc.

De vuestro texto, seleccionad oraciones que os permitan trabajar el modo indicativo y subjuntivo y proponer diferentes pares mínimos.



El ejercicio de pares mínimos consiste en proponer dos oraciones que se diferencien en un solo elemento, el cual debe ser analizado. Asimismo, existe la posibilidad de proponer dos oraciones, una de ellas incorrecta gramaticalmente.

Sea cual sea la opción que elijáis, debéis analizar y explicar los pares mínimos (en qué se diferencian, cómo afecta el cambio al sentido y el significado de la oración, por qué una de las oraciones es incorrecta gramaticalmente...).

Además de este ejercicio, tenéis que hacer una reflexión final en la que expongáis vuestras conclusiones acerca de lo que habéis aprendido sobre la variación lingüística y las actitudes de los hablantes hacia la misma.

Este trabajo debe ser expuesto de manera oral en clase durante diez minutos. En primer lugar, interpretaréis el texto escogido en voz alta; a continuación, explicaréis los pares mínimos propuestos; por último, finalizaréis con la reflexión final y vuestras conclusiones.

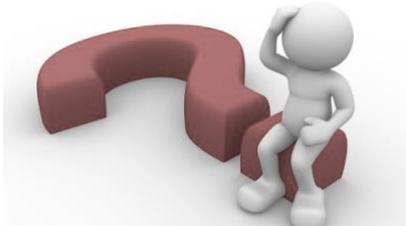


## Como recordatorio...

Aquí tenéis algunos consejos para realizar una buena exposición oral:

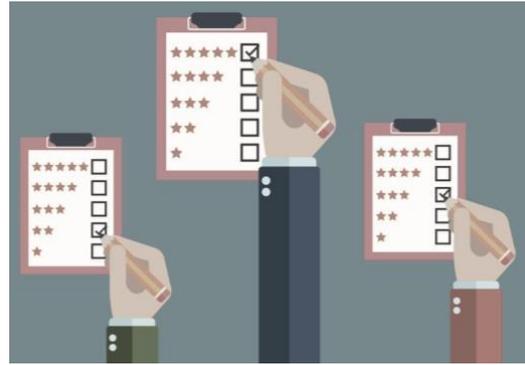
- Los textos expositivos orales suelen acompañarse de presentaciones digitales con material audiovisual que ilustra el contenido y ayuda a la comprensión:
  - Utilizad un programa informático (*Power Point, Prezi...*)
  - incluid un título y una imagen sugerente
  - Introducid un esquema o índice de la presentación
  - incluid imágenes, animaciones...
  - Presentad texto breve
  - Tened en cuenta elementos paralingüísticos: tipo de letra, tamaño, color, mayúsculas para captar la atención...
  - Referenciad las obras o fuentes que utilizéis

- En cuanto al emisor, debéis tener en cuenta que:
  - Debe guiar a los oyentes en la comprensión del contenido manteniendo su atención y destacando lo más importante: entonación expresiva, interacción con los oyentes, introducción de comentarios o preguntas...
  - Debe dirigir su mirada hacia todo el auditorio para mostrar cercanía
  - Puede emplear un guion, pero no conviene que lea textualmente lo escrito



Al final de la exposición, el docente o los compañeros podrán haceros preguntas.

Igualmente, completarán de manera grupal una ficha donde evalúen vuestro trabajo y vuestra exposición. Para terminar, debéis completar individualmente una ficha donde haréis una autoevaluación de vuestro trabajo y de vuestra exposición oral.



En cuanto a los porcentajes de la evaluación, estas dos pruebas corresponden al 70% de la calificación final (el 30% corresponde al trabajo escrito y el 40% a la exposición oral).

A continuación, te mostramos las rúbricas de evaluación que empleará el docente para calificar la prueba:

TRABAJO ESCRITO						
Grupo formado por:						
		SUSP	SUF	BN	NT	SB
Presentación	Respetan los márgenes y los espacios entre párrafos					
	El tipo de letra y el tamaño son adecuados					
Contenido	Referencian la obra escogida y las fuentes de información					
	Escogen oraciones apropiadas y explican los pares mínimos de manera correcta y clara					
	En la reflexión final, organizan las ideas con claridad					
Uso del lenguaje	Emplean el registro adecuado: incorporan palabras propias del nivel formal de la lengua					
	Transmiten la información de forma coherente mediante oraciones relacionadas lógicamente y semánticamente					

	Respetan las normas de puntuación, ortográficas y gramaticales					
--	--	--	--	--	--	--

EXPOSICIÓN ORAL						
Grupo formado por:						
		SUSP	SUF	BN	NT	SB
Organización y presentación de la exposición	Planifican el proceso de oralidad y organizan el contenido mediante un esquema o índice					
	Incluyen un título original y atractivo y una imagen sugerente al inicio					
	Organizan las ideas con claridad					
	Referencian la obra escogida y las fuentes de información					
	Gestionan correctamente el tiempo y se ajustan a los diez minutos					
	Emplean un guion, pero no lo leen textualmente					
Presentación digital	Emplean material audiovisual y aprovechan otros soportes digitales: imágenes, animaciones...					
	Incluyen texto breve					
	Incorporan texto teniendo en cuenta elementos paralingüísticos: tipo de letra y tamaño adecuados, color apropiado, empleo correcto de mayúsculas para captar la atención...					
Interacción con los oyentes y comunicación no verbal	Emplean una entonación expresiva					
	Emplean un tono de voz adecuado					
	Pronuncian con corrección y claridad					
	Interactúan con los oyentes mediante					

	comentarios, preguntas...					
	Emplean comunicación no verbal: dirigen su mirada hacia el grupo, gesticulan con las manos, no se mantienen estáticos...					
Uso del lenguaje	Transmiten la información de forma coherente mediante oraciones relacionadas lógicamente y semánticamente					
	Emplean el registro adecuado: incorporan palabras propias del nivel formal de la lengua					
	Respetan las normas de puntuación, ortográficas y gramaticales					
Turno de preguntas y dudas	Responden educadamente y de manera apropiada las preguntas del docente y de los compañeros					

Como se ha indicado, vosotros también actuaréis de evaluadores y, para ello, cada grupo debe ponerse de acuerdo para rellenar la siguiente rúbrica:

EVALUACIÓN DEL ALUMNADO						
Grupo formado por:						
		SUSP	SUF	BN	NT	SB
Exposición oral	Tono de voz adecuado y pronunciación clara					
	Emplean comunicación no verbal: dirigen su mirada hacia el grupo, gesticulan con las manos, no se mantienen estáticos...					
	Emplean un lenguaje formal, claro y concreto					
	Las intervenciones de los miembros del grupo son equilibradas en cuanto a contenido y tiempo					
	Se ajustan a los diez minutos de exposición					

Contenido	Dominan el tema y lo exponen con claridad					
	Organizan las ideas con claridad					
	Los apartados están equilibrados en cuanto a contenido					
Presentación digital	Presentación atractiva y útil para entender el contenido					
	Emplean material audiovisual, imágenes, animaciones...					
	Incluyen texto breve					
	Emplean un tipo, tamaño y color de letra apropiados					
Uso del lenguaje	Respetan las normas de puntuación, ortográficas y gramaticales					
Observaciones:						

Por último, los miembros de cada grupo, de manera individual, autoevaluaréis vuestro trabajo mediante otra rúbrica. Esto os permitirá potenciar vuestro sentido de autocrítica y reflexionar sobre vuestros errores. Las instrucciones que debéis seguir son:

- Individualmente, completa la siguiente rúbrica para autoevaluar el trabajo del grupo, tu trabajo dentro del grupo y el resultado final (el trabajo escrito y la exposición oral):

AUTOEVALUACIÓN DEL GRUPO				
Grupo formado por:				
Nombre del miembro:				
	Sí	Más o menos	No	Justificación
El trabajo en grupo ha sido útil e interesante para aprender más sobre el tema tratado				
El trabajo en grupo ha sido útil y beneficioso para aprender a presentar trabajos de manera oral				
Hemos trabajado de manera cooperativa y nos hemos distribuido el trabajo de manera equilibrada				

Considero que todos los miembros hemos mostrado interés y nos hemos esforzado				
Todos hemos trabajado y contribuido de manera equitativa				
Hemos resuelto correctamente los conflictos surgidos				
Estoy satisfecho/a con el trabajo del grupo				
Estoy satisfecho/a con el resultado del trabajo escrito				
Estoy satisfecho/a con el resultado de la exposición oral				
Observaciones:				