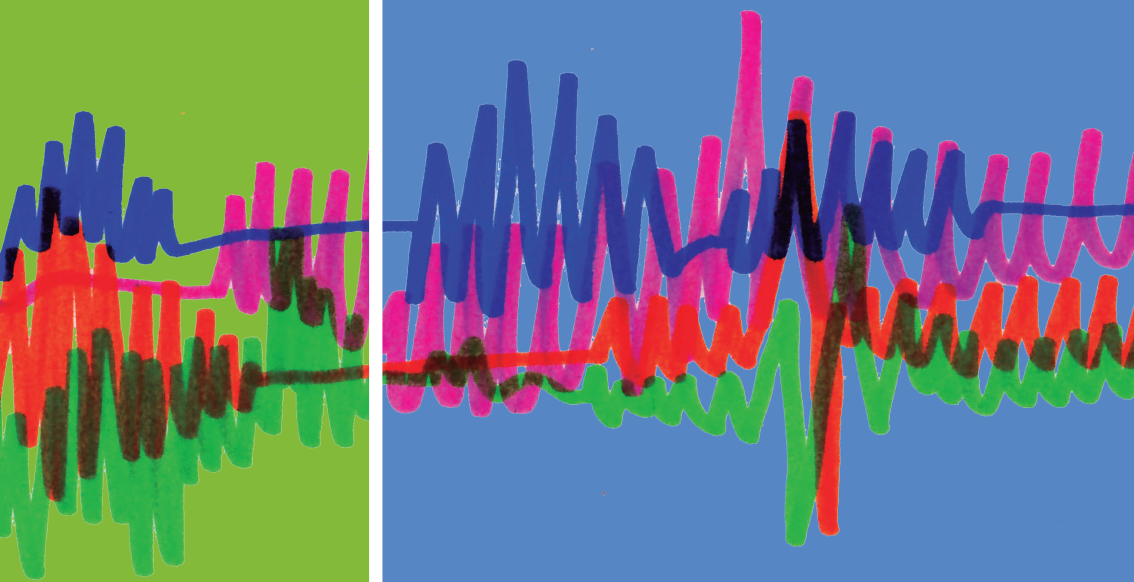


Mercedes Sanz Gil (coord.)

Estrategias lingüísticas para la sociedad multilingüe



Estrategias lingüísticas
para la sociedad multilingüe

Mercedes Sanz Gil (coord.)

Estrategias lingüísticas
para la sociedad
multilingüe

Octaedro 

Colección Universidad

Título: *Estrategias lingüísticas para la sociedad multilingüe*

Primera edición: diciembre de 2021

© Mercedes Sanz Gil (coordinadora)

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-18819-82-7

DOI: <https://doi.org/10.36006/16333>

Maquetación: Fotocomposición gama, sl

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Sumario

Presentación	9
MERCEDÉS SANZ GIL	
1. Desenlaces del contacto de lenguas en la Comunidad Valenciana: entre el cambio de código y el préstamo léxico	13
JOSÉ LUIS BLAS ARROYO	
2. El español de los medios de comunicación como modelo para la clase ELE	25
ELADIO DUQUE	
3. Los textos literarios en la clase de español como lengua extranjera para niños	37
MARCELA FRITZLER	
4. Introducción a la didáctica del español de la salud	51
MARTA GANCEDO RUIZ	
5. La mediación lingüística en español para fines específicos: el ámbito de los negocios	63
JORGE MARTÍ-CONTRERAS	
6. Interlengua e interferencia lingüística en estudiantes extranjeros de español en contextos de intercambio	77
CARLES NAVARRO-CARRASCOSA	

7. La mediación en el <i>Companion volume</i> (CV): exégesis y reflexiones para su inclusión en ELE	91
SARA ROBLES ÁVILA	
8. Los marcadores discursivos desde una perspectiva construccional en la conversación coloquial: integración del modelo de segmentación discursiva Val.Es.Co.	103
SHIMA SALAMEH JIMÉNEZ	
9. Las redes sociales más allá de la socialización y la comunicación	117
MERCEDES SANZ GIL	
10. Percepciones de docentes sobre las clases de español a inmigrantes adultos durante la epidemia COVID-19	129
MARCIN SOSINSKI	
11. Nuevas perspectivas en la enseñanza de la gramática del español	143
MÓNICA VELANDO CASANOVA	
12. Discurso dialógico y registro coloquial: variación y competencia comunicativa	155
FRANCISCO JAVIER VELLÓN LAHOZ	
13. El tratamiento del acto comunicativo de la queja en el ámbito del español para los negocios: algunas reflexiones	169
CRISTINA VILLALBA IBÁÑEZ	

Nuevas perspectivas en la enseñanza de la gramática del español¹

MÓNICA VELANDO CASANOVA
Universitat Jaume I
velando@uji.es

Resumen

En esta investigación se recogen propuestas planteadas desde hace ya algunos años sobre la necesidad de una renovación en la manera de enseñar la gramática del español en el aula. Como señalan diversos autores (Camps, Ferrer, Milián, Rodríguez, Vilà y Zayas, entre otros), la gramática debe concebirse al servicio del uso lingüístico, de tal manera que las actividades gramaticales, más allá del aprendizaje memorístico de unos conceptos y normas gramaticales, deben consistir en la observación y la manipulación de las formas lingüísticas, así como en la aplicación de los aprendizajes a la composición de textos. En definitiva, para una construcción significativa de los conocimientos lingüísticos, la reflexión metalingüística debe partir desde el propio uso de la lengua y orientarse exclusivamente hacia él. La gramática solo cobra sentido cuando el hablante sabe para qué sirve y cómo debe utilizarse. A partir de aquí, el enfoque basado en «proyectos de escritura» va cobrando importancia como un modo de conjugar la reflexión gramatical con tareas de escritura, de tal modo que los conocimientos gramaticales se han de ir construyendo al mismo tiempo que se desarrollan las actividades de análisis y de producción de textos.

Interesa, entonces, revisar el modo en el que abordan las cuestiones gramaticales los libros de texto de *Lengua Castellana y Literatura* en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, así como recopilar todas aquellas propuestas que, bajo la denominación de «gramática pedagógica», plantean nuevos métodos de apren-

1. El presente capítulo se integra dentro del proyecto de investigación «Dimensiones estructurales, sociales e idiolectales del cambio lingüístico: nuevas aportaciones desde la sociolingüística histórica al estudio del español», financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (2018-2021) (Ref. FFI2017-86194-P) y por la Universitat Jaume I (Ref. UJI-2017-01).

dizaje de la gramática centrados y orientados a crear usuarios competentes en la lengua.

Palabras clave: lengua española, gramática, reflexión metalingüística, proyectos de escritura, Enseñanza Secundaria Obligatoria.

11.1. Introducción

La gramática ha sido tradicionalmente el pilar central a la hora de aprender una lengua. En el caso del español, la tendencia generalizada ha sido la transmisión de su enseñanza a partir del conocimiento de unas reglas y normas, que describen el sistema lingüístico y sirven de herramientas para el dominio de la lengua. A ello se añade una metodología basada en la explicación del profesor y la memorización de definiciones por parte del alumno, y en la realización de una serie de actividades escolares de identificación y análisis de las formas lingüísticas, que deriva en un mero ejercicio escolar para superar un examen (Zayas, 2006, p. 71; Rodríguez, 2012, p. 89) y que se traduce en que la gramática sea entendida como «una actividad aburrida, inútil y complicada» (Bosque y Gallego, 2016, p. 64).

En este sentido, cobra especial relevancia el concepto de «capacidad metalingüística» o «conciencia metalingüística», entendido como la reflexión sobre el funcionamiento del lenguaje (Rodríguez, 2012, p. 89). Esta capacidad es inherente al propio uso de la lengua, está implícita, aunque de manera no consciente, en cualquier situación comunicativa, dado que el hablante se plantea constantemente cómo expresar sus pensamientos de manera oral o escrita, o cómo entender las palabras de su interlocutor. Sin embargo, para que se produzca un aprendizaje significativo de la gramática, la reflexión metalingüística implícita tiene que convertirse en un «saber consciente, explícito y sistemático» (Camps, 2005, pp. 20-21). Por tanto, más allá de la exposición y explicación de reglas que busquen un aprendizaje consciente de la lengua, el gran reto que se plantea el docente del siglo XXI es cómo «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» (Milian y Camps, 2006, p. 27). En definitiva, «cómo conciliar la gramática implícita (saber gramatical particular no consciente de los ha-

blantes en calidad de hablantes de su propia lengua) con la explícita (reflexión metalingüística)» (Milian, 2004, p. 38) y cómo disminuir la distancia existente entre el conocimiento de uso y el conocimiento abstracto sobre la lengua.

11.2. La realidad en las aulas de Secundaria: revisión de los libros de texto

Uno de los focos que ha suscitado mayor atención ha sido el análisis de las actividades y ejercicios propuestos en los libros de texto, lo que ha llevado a plantear nuevas formas de trabajar la gramática en el aula. A este respecto, destacan, recientemente, los estudios de Bosque (2015a y 2015b), Bosque y Gallego (2016), y Gallego (2016).

Con el objeto de profundizar un poco más en cómo se enseña la gramática en el aula de Secundaria, se ha llevado a cabo una investigación sobre libros de texto de distintas editoriales (Anaya, 2016; Edebé, 2015; Micomicona, 2019; Santillana, 2015 y 2016; McGraw Hill Smartbook, 2015; Tabarca Llibres, 2015; Vicens Vives, 2015).

En todos ellos, la explicación gramatical aparece al inicio del apartado dedicado a la gramática, para a continuación incluir las actividades. En líneas generales, los ejercicios más habituales son aquellos que giran en torno a la identificación y a la clasificación de las formas gramaticales, en los que no hay lugar para la reflexión: localización e identificación de categorías gramaticales o funciones sintácticas, clasificación gramatical de palabras u oraciones, análisis de estructuras gramaticales o sintácticas, e inclusión de términos (de distintas categorías gramaticales o funciones sintácticas) para completar oraciones.

También son frecuentes las tareas en las que, mediante la transformación o creación de palabras, sintagmas u oraciones, en cierto modo se promueve la reflexión en el alumnado. Se trata, entre otros, de ejercicios en los que se solicita la transformación de estructuras, que van desde la palabra hasta el enunciado completo (variación en los sintagmas, sustitución de frases por enunciados o de palabras por proposiciones, transformación de oraciones activas por pasivas, etc.); la construcción de oraciones y

frases a partir de palabras o sintagmas dados, y, en ocasiones, incluso la escritura de secuencias con unas características concretas, de acuerdo con las estructuras morfosintácticas definidas (sintagmas configurados a partir de distintos componentes; oraciones con complementos sintácticos como CD o CI, atributo, predicativo, etc., o proposiciones subordinadas sustantivas, adjetivas o adverbiales, para las que se especifican unos esquemas determinados).

Más interesantes, aunque ya no tan extendidas en todos los libros de texto consultados, son aquellas actividades en las que, más allá de una identificación de los contenidos gramaticales, se solicita un razonamiento, a través del verbo *explicar* o *justificar* (explicación de las incorrecciones de una serie de oraciones, de las características de ciertas categorías gramaticales o de ciertos complementos sintácticos para diferenciarlos entre sí, etc.). En el caso de Santillana (2015 y 2016), el apartado dedicado a la gramática se inicia con «claves para empezar», un recuadro que contiene preguntas del tipo «piensa y explica», para valorar los conocimientos previos; asimismo, algunas tareas vienen introducidas por la etiqueta «para pensar», de lo que se desprende también un interés por la reflexión metalingüística. Por su parte, el manual de Micomicona (2019) incluye actividades de investigación para realizar de manera individual o grupal con el objetivo de que el alumnado extraiga sus propias conclusiones.

Finalmente, algunos de los manuales consultados –Edebé (2015), Micomicona (2019), Santillana (2015 y 2016), McGraw Hill Smartbook (2015) y Tabarca Llibres (2015)– terminan la unidad con un texto que sirve para trabajar todos los contenidos impartidos. Siguen siendo ejercicios de identificación, clasificación y análisis, pero todos ellos derivados del texto, por lo que, al menos, se consigue una mayor contextualización. Además, en estas tareas se recurre, con cierta frecuencia, a la justificación y al razonamiento. Resulta interesante el libro de texto de Anaya (2016), que, a diferencia del resto, incluye muchas actividades que se trabajan a lo largo de toda la unidad a partir de breves fragmentos de textos y, por otra parte, en él se recurre a otras etiquetas, tales como «señalar», «justificar», «analizar», «valorar», que favorecen una mayor reflexión (de hecho, el apartado de las tareas lleva por título: «Comprende, piensa, aplica...»).

En conclusión, los ejercicios de índole tradicional, del tipo etiquetado, son los más frecuentes, si bien no contribuyen a un buen desarrollo de las capacidades de observación, argumentación o reflexión, tan necesarias para el alumnado. Más atractivas son las propuestas que buscan una explicación, justificación o valoración, o que trabajan a partir de textos, aunque, lamentablemente, son las menos abundantes.

11.3. Propuestas alternativas para la enseñanza de la gramática

En los últimos años, muchos lingüistas abogan por un cambio en la enseñanza de la gramática. Esta no debe basarse en la explicación y aplicación de «unos saberes elaborados al margen del aula y al margen de los alumnos», dado que no contribuyen en absoluto ni a la construcción del conocimiento ni al desarrollo de la capacidad metalingüística en todo su alcance. Para conseguirlo, el objetivo principal es la implicación del estudiante, con tareas que busquen la reflexión y el razonamiento en la observación de los hechos lingüísticos y discursivos (Milian y Camps, 2006, p. 29).

En este sentido, Bosque y Gallego (2016, pp. 70-75), y Gallego (2016, pp. 148-149) muestran cierto rechazo por los comentarios de texto o los ejercicios de respuesta rápida, dado que no favorecen la adquisición de los conocimientos gramaticales ni de la argumentación lingüística. Sin embargo, otro tipo de tareas, menos habituales en los libros de texto, sí deberían recibir una mayor atención (Bosque y Gallego, 2016, pp. 75-80):²

- Ejercicios de análisis directo a partir de secuencias breves sobre las que reflexionar.
- Ejercicios de análisis inverso, en los que se solicita la creación de secuencias con unas características sintácticas definidas por el profesor.
- Ejercicios de análisis de secuencias agramaticales, que se utilizan para extraer una norma de uso.

2. Para un mayor desarrollo de estas propuestas, así como de su ejemplificación, véase Bosque y Gallego (2016, pp. 75-80).

- Ejercicios de pares mínimos, en los que se pide una reflexión sobre dos secuencias similares, pero con algún factor (sintáctico) distinto; o una secuencia gramatical y la otra agramatical.
- Ejercicios de análisis y reflexión de secuencias ambiguas.
- Ejercicios de elección de análisis, en los que el alumno selecciona el análisis correcto, siempre justificando la opción elegida.

Todos ellos buscan, en definitiva, generar en el alumno una actitud activa hacia el estudio de la gramática, de manera que aprenda a experimentar, a argumentar, a desarrollar la capacidad de abstracción, a extraer normas de uso y a construir su conocimiento lingüístico (Bosque y Gallego, 2016, pp. 80-81; Gallego, 2016, p. 154). Este cambio de orientación propicia un cambio en la actitud hacia la gramática:

La gramática no es aburrida (o lo es menos), pues el estudiante comprende que puede aplicar principios que son propios de las disciplinas científicas. La gramática tampoco es inútil (o lo es menos), ya que el estudiante potencia su capacidad de observación y abstracción, a la vez que desarrolla habilidades argumentativas. Pero, sobre todo, la gramática no es complicada (o lo es menos), ya que el estudiante está más cerca de entender el funcionamiento de un conocimiento que está dentro de él, en vez de memorizarlo y aplicarlo mecánicamente. (Gallego, 2016, p. 157)

En esta línea, surgen nuevos planteamientos en los que la reflexión gramatical debe ir de la mano de las necesidades del uso: «conjugando la reflexión metalingüística con el uso que hacen de la lengua propia, pueden construir de una manera significativa los conocimientos sobre la lengua» (Ferrer y Zayas, 2004, pp. 5-6). Se trata, por tanto, de que «las relaciones entre la reflexión y el uso reviertan en la mejora de la capacidad comunicativa de los alumnos» (Rodríguez, 2012, p. 97). En definitiva, la enseñanza de la lengua abarca claramente dos campos de actuación: el conocimiento metalingüístico (construir un saber abstracto sobre la lengua) y el uso de la lengua.

Por otra parte, muchos autores llaman la atención sobre el hecho de que este enfoque de la enseñanza de la lengua orientado

al aprendizaje del uso debe integrar todos los niveles de la competencia comunicativa (oracional, textual y discursivo), en la que la comprensión y producción contextualizada de discursos ocupa un lugar central (Ruiz y Vera, 2004, p. 10; Zayas, 2006, pp. 72-73; Rodríguez, 2012, pp. 103-105). De este modo, en el marco de las secuencias didácticas, la elaboración de textos pertenecientes a distintas tipologías textuales conlleva actividades de observación y análisis de las formas gramaticales, así como de planificación, textualización y revisión de los textos, que se traduce en un desarrollo de la actividad metalingüística y en una integración de los contenidos gramaticales y comunicativos (Camps, 2006).

11.4. Un nuevo concepto de gramática: la gramática pedagógica

Estas propuestas tienen cabida en las sendas de la denominada gramática pedagógica, concepto aparecido en los años setenta del siglo pasado y vinculado al desarrollo de la gramática generativo-transformacional, que cuenta con muchos seguidores (Castellà, 1994; Ruiz y Vera, 2004; Zayas, 2004; Camps y Zayas, 2006, entre otros). En esta línea, se señala la necesidad de un cambio de orientación en la enseñanza de la gramática: más allá de la mera identificación y análisis de formas y funciones gramaticales, o de la memorización de reglas y definiciones abstractas poco significativas, la sistematización de los conceptos sobre la lengua debe basarse en actividades que impliquen manipulación (resolución de problemas morfológicos, sintácticos, textuales, discursivos, etc.) y verbalización (se debe hablar de la lengua y reflexionar sobre cuestiones gramaticales) (Zayas, 2004, p. 17). Su objetivo se centra en la descripción del sistema lingüístico atendiendo a su finalidad comunicativa, la expresión oral y escrita. Ello implica, como han señalado Lomas y Osoro (1993, p. 23), «atenuar la obsesión normativa y gramaticalista en las prácticas pedagógicas y subordinar los contenidos morfosintácticos de la enseñanza de la lengua a la dimensión semántica y pragmática de los usos lingüísticos».

Por ello, las actividades propuestas por el profesor deben generar la duda y poner a disposición del aprendiz la oportunidad

de observar, manipular y analizar los contenidos, ejercitar su capacidad de observación y reflexión, y promover su interacción con el docente. En definitiva, conviene plantear la práctica del análisis gramatical como un ejercicio de reflexión intelectual a partir de las propias intuiciones de los alumnos, del conocimiento implícito de la gramática de la propia lengua.

Este tipo de gramática conlleva un sistema metodológico muy diferente al método tradicional, dado que se centra en el papel activo del alumno. Se trata de fomentar en él la capacidad de reflexionar sobre la lengua, y convertirlo en observador de los usos lingüísticos propios y ajenos a través de la interacción oral y de la composición escrita con la finalidad de que sepa regular sus posibilidades de expresión y comprensión, y de que busque el perfeccionamiento progresivo como hablante. Como sintetiza Castellà (1994, p. 19), una gramática pedagógica debe ser una gramática para el uso y responder a la pregunta: «¿Qué tiene que saber un ciudadano adulto sobre su lengua para poder utilizarla con éxito?». Por ello, los contenidos deben abarcar cuestiones de adecuación, coherencia y cohesión textuales, así como conocimiento de la norma gramatical y apropiación de un metalenguaje básico (Castellà, 1994).

El objetivo de la gramática pedagógica es que los contenidos teóricos se consoliden a partir de las propuestas didácticas implementadas en el aula (Ribas y Verdaguer, 2006, p. 49); el conocimiento sobre la lengua se cree a partir de secuencias de actividades, siendo el profesor el que guíe todo el proceso de reflexión (Zayas, 2001, p. 29). De este modo, Zayas (2004, pp. 31-33) sintetiza los principios básicos en los siguientes aspectos: a) tratándose de una gramática dirigida al aprendizaje del uso, las formas lingüísticas se deben presentar de acuerdo con su función en el discurso; b) la dimensión pragmática y semántica debe presidir la descripción formal; c) los hechos lingüísticos se deben presentar en relación con la diversidad discursiva, es decir, con la diversidad de tipos y géneros textuales.

Para conseguir todo ello, Zayas (2002) plantea un enfoque basado en «proyectos de escritura», que sirva para que la reflexión gramatical se integre en la tarea global de escritura. Se propone, entonces, el llamado «modelo de secuencias didácticas para aprender gramática» (SDG) (Camps, 2005 y 2006), centrado en el «trabajo por proyectos» (Camps, 1996, p. 44; Camps y Vilà,

2003, pp. 47-50), en el que ya no se trata de aprender conocimientos sino de construirlos (Milian y Camps, 2006, p. 35).

La hipòtesi de la qual partim és que el funcionament de la llengua, en els diversos nivells apuntats (enunciatius, discursius-textuals, sintàctics, morfològics, lèxics), pot constituir un objecte que interessi als estudiants si són ells mateixos que han de confrontar-s'hi per construir coneixement a través de processos actius de recerca (recollida de dades, observació, comparació, anàlisi, argumentació, sistematització, síntesi de resultats, etc.); tot això en col·laboració amb els companys i amb la guia del professor, que ha de ser sempre mediador en aquest procés de construcció del coneixement. (Camps, 2006, p. 32)

Con todo, todavía queda un gran trabajo por delante, dado que, de esta nueva manera de entender la gramática, se deriva un cambio en la planificación docente, al pasar a adquirirse los contenidos gramaticales a través de las actividades de análisis y producción de textos. En cualquier caso, tal como comentan Ruiz y Vera (2004, p. 12):

El gran reto de la gramática pedagógica está en la elaboración de unas estrategias metodológicas apropiadas que susciten la reflexión sobre la lengua y permitan la observación y el análisis de producciones verbales efectivas en las condiciones que exige el intercambio didáctico.

11.5. Conclusiones

Este capítulo se ha iniciado con una reflexión crítica sobre la enseñanza de la gramática de la lengua española en las aulas de Secundaria y en los respectivos libros de texto, para pasar, a continuación, a reivindicar otras nuevas perspectivas que sitúan al alumnado en el eje central del aprendizaje.

Conceptos como la reflexión metalingüística, la construcción significativa de los conocimientos lingüísticos, la gramática al servicio del uso lingüístico, los «proyectos de escritura» o la «gramática pedagógica» se han ido desarrollando a lo largo de estas páginas a partir de los planteamientos de profesores preocupados por un estudiantado desmotivado ante el estudio de la gramática.

En definitiva, conviene repensar la manera de trabajar la gramática para que esta recupere su utilidad y realmente contribuya al desarrollo de la competencia comunicativa del hablante.

Libros de texto consultados

- Arenillas, Z. *et al.* (2015). *Lengua y Literatura 3.º ESO*. Madrid: Santillana.
- Díaz, R. *et al.* (2016). *Lengua y Literatura 4.º ESO*. Madrid: Santillana.
- Escribano, E. y Rodríguez, P. (2015). *Lengua Castellana y Literatura 3.º ESO (3.1 y 3.2) (muestra avance de edición) (muestra promocional)*. Barcelona: Vicens Vives.
- Gutiérrez, S. *et al.* (2016). *Lengua y Literatura 4.º ESO*. Madrid: Anaya.
- Leiva, F. *et al.* (2019). *Lengua Castellana y Literatura 3.º ESO*. Valencia: Micomicona.
- Mínguez, A. (coord.) (2015). *Castellano. Lengua y Literatura, 3.º ESO*. Valencia: Tabarca.
- Nogales, N. *et al.* (2015). *Lengua y Literatura 3.º ESO*. Barcelona: Edebé.
- Pantoja, J. C. *et al.* (2015). *Lengua Castellana y Literatura 3.º ESO*. Madrid: McGraw Hill Smartbook.

Bibliografía

- Bosque, I. (2015a). Nuevas reflexiones sobre la enseñanza de la gramática. Actitudes frente a contenidos. *II Jornadas GrOC (Gramática orientada a las competencias)*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Bosque, I. (2015b). Ejercicios de análisis sintáctico. Sus clases y su aprovechamiento didáctico. *Aplicacions de la gramàtica a l'aula de Secundària i Batxillerat*. Barcelona: CLT-ICE, 29 de junio-3 de julio.
- Bosque, I. y Gallego, Á. J. (2016). La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 54 (2), 63-83.
- Camps, A. (1996). Proyectos de Lengua entre la teoría y la práctica. *C&E: Cultura y Educación*, 2, 43-57.
- Camps, A. (coord.) (2005). *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. (2006). Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica (SDG). En: Camps, A. y Zayas, F. (coords.). *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica* (pp. 31-38). Barcelona: Graó.

- Camps, A. y Vilà, M. (2003). Proyectos para aprender lengua. En: Camps, A. (comp.) *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 47-50). Barcelona: Graó.
- Camps, A. y Zayas, F. (coords.) (2006). *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica*. Barcelona: Graó.
- Castellà, J. M. (1994). ¿Qué gramática para la escuela? Sobre árboles, gramáticas y otras formas de andarse por las ramas. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 2, 15-24.
- Ferrer, M. y Zayas, F. (2004). Enseñar gramàtica: sintaxi. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 33, 5-8.
- Gallego, Á. J. (2016). Sobre los ejercicios de «reflexión gramatical»: malentendidos, ventajas metodológicas y aplicaciones didácticas. *Revista Española de Lingüística*, 46 (1), 145-158.
- Lomas, C. y Osoro, A. (1993). Enseñar lengua. En: Lomas, C. y Osoro, A. (comp.). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* (pp. 17-30). Barcelona: Paidós.
- Milian, M. (2004). La enseñanza de la gramática: pensar la oración. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 37, 36-51.
- Milian, M. (2005): Parlar per fer gramàtica. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 37, 11-30.
- Milian, M. y Camps, A. (2006). El razonamiento metalingüístico en el marco de secuencias didácticas de gramática (SDG). En: Camps, A. (coord.). *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 25-53). Barcelona: Graó.
- Ribas, T. y Verdager, M. T. (2006). Gramàtica i ús: el connectors en els textos argumentatius. En: Camps, A. y Zayas, F. (coords.). *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica* (pp. 47-60). Barcelona: Graó.
- Rodríguez, C. (2011). La reflexión sobre la lengua y la enseñanza de la gramática. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 58, 60-73.
- Rodríguez, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 87-118.
- Ruiz, U. y Vera, M. (2004). La reflexión sobre la lengua. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 37, 9-15.
- Zayas, F. (2001). L'activitat metalingüística: més enllà de l'anàlisi gramatical. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 25, 19-30.
- Zayas, F. (2002). Enseñar i aprendre gramàtica en el batxillerat: punt de partida i vies per avançar. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 26, 47-63.

- Zayas, F. (2004). Hacia una gramática pedagógica. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 37, 16-35.
- Zayas, F. (2006). La reflexión gramatical en el aprendizaje del uso de la lengua. En: *La educación lingüística y literaria en Secundaria. Materiales para la formación del profesorado* (pp. 69-100). Murcia: Consejería de Educación y Cultura.