



EL PAPEL DE LA GRAMÁTICA EN EL PROCESO DE ESCRITURA

Lourdes Díaz Blanca

UPEL Maracay- CILLHOM

ludiblan@hotmail.com

Resumen

Distintas investigaciones (Otañi y Gaspar, 2002; Espinal, 2002; Ciaspucio, 2002; Marín, 2007; Bustamante, 2011; Fontich, 2011) han reportado el papel crucial de los conocimientos gramaticales en la construcción del texto. Igualmente, en libros y manuales de lenguaje, escritura o redacción y estilo (Cassany, 1993 y 1994; Serafini, 1994; Correa Pérez, 1998; Montolío, 2002; Carrera y Vázquez, 2007; Sánchez Lobato, 2007; Araya, 2010; Morales, 2010) se observa que los contenidos gramaticales ocupan un espacio significativo. Sin embargo, ese papel no siempre ha sido evidente en las prácticas escriturarias de las clases de lengua o, cuando se explicita, suele relegarse a la revisión final de los textos. En este sentido, con base en la gramática orientada hacia la reflexión y el uso lingüístico, nos proponemos demostrar esa utilidad a través de la organización de los contenidos gramaticales y la integración de la gramática en cada una de las fases del proceso de escritura en el contexto universitario. Los contenidos gramaticales se organizaron en los ámbitos contextual, textual y oracional (González Nieto, 2001; Zayas y Rodríguez, 1992; Zayas, 1994). La integración de la gramática al proceso de escritura se realizó a través de actividades de selección, sustitución, amplia-

ción, simplificación, reconstrucción y construcción de frases, oraciones y párrafos (planificación y textualización), así como actividades que se desprenden de los indicadores de corrección y que resultan de la revisión de los textos producidos por los estudiantes (revisión). Como conclusión general tenemos que mediante las prácticas de reflexión y uso de la lengua, la gramática deja de ser un objeto de enseñanza en sí misma para convertirse en un medio para alcanzar la competencia comunicativa.

Palabras clave: Gramática, reflexión, uso, escritura.

THE GRAMMAR ROLE IN THE WRITING PROCESS

Abstract

Several researches (Otañi & Gaspar, 2002; Espinal, 2002; Ciaspucio, 2002; Marín, 2007; Bustamante, 2011; Fontich, 2011) have reported the crucial role of the grammar knowledge in the construction of the text. Also, in books and manuals of language, writing or composition and style (Cassany, 1993 y 1994; Serafini, 1994; Correa Pérez, 1998; Montolío, 2002; Carrera & Vázquez, 2007; Sánchez Lobato, 2007; Araya, 2010; Morales, 2010) it is observed that the grammar contents occupy a significant space. However, that role has not always been evident in the writing practices of the language classes or, when it is explained, it is set aside to the texts' final revisions. In this way, based on the oriented grammar to the reflection and the linguistic usage, we intend to demonstrate that use through the organization of the grammar contents and the integration of grammar in each of the writing process phases in the university context. The grammar contents are organized in the contextual, textual and sentence areas (González Nieto, 2001; Zayas & Rodríguez, 1992; Zayas, 1994). The integration of grammar into the writing process was done through the selection, substitution, extension, simplification, reconstruction and construction of phrases, sentences and paragraphs (planning and textualization) activities; as well as some other activities that come off the correction signs resulting from the revision of the students' produced texts (revision). As general conclusion we have that through the reflection practices and the use of the language, grammar stops being a teaching object to become a way to achieve the communicative competence.

Key words: grammar, reflection, usage, writing

Introducción

¿La gramática es útil para la enseñanza de la lengua? Esta ha sido una pregunta recurrente en torno a la cual se ha fraguado una intensa polémica. El interés por el binomio gramática/enseñanza de la lengua ha estado presente desde finales del siglo pasado y llega hasta nuestros días con los aportes de lingüistas y pedagogos. En todo este tiempo, las discusiones han transcurrido entre tensas continuidades, rupturas, ocultamientos o sanas relaciones de convivencia teórico-prácticas, que han dado lugar, al menos, a tres posiciones.

Encontramos una orientación tradicional y normativa, que supone la gramaticalización de las clases de lengua, y bajo la cual la gramática se define como el arte o conjunto de reglas para hablar y escribir correctamente, tal como lo hacen las personas educadas (Bello, 1995; Benito de San Pedro y Gómez Gayoso, 1743, en Hernández y López, 2001). Una posición contraria niega el valor de la gramática para la enseñanza de la lengua, pues *no sirve para enseñar a hablar y escribir correctamente la lengua propia* (Américo Castro, 1924, en Medina, 2002) y, además, la lengua no se aprende según reglas gramaticales (Lenz, 1912, en Álvarez, 1987). Las personas hablan o escriben sin manejar un conocimiento declarativo de la gramática y saben, o intuyen, cuándo una estructura es anómala aunque carezcan de recursos lingüísticos enciclopédicos para explicar el fenómeno.

Como perspectiva intermedia y conciliadora surge la gramática orientada hacia la reflexión y el uso lingüístico (Álvarez, 1987; Di Tullio, 1997; Medina, 2002; Zayas, 2004; Lerner y Rodríguez, 2007; González Nieto y Zayas, 2008; Rodríguez, 2012), en defensa del aprovechamiento de la competencia gramatical para reflexionar acerca del lenguaje, comprenderlo y usarlo con propiedad, coherencia, cohesión y adecuación a las situaciones comunicativas. De hecho, Manuel Seco (1973) considera que la gramática no enseña a hablar, sino que contribuye con el mejor uso lingüístico. En consecuencia, debe formar parte de las programaciones escolares en los procesos de composición y comprensión textual.

Esta tendencia ha tenido fortuna en los últimos años, al destacar que la explicitación y concienciación de normas, reglas, estructura y funcionamiento de la lengua es importante para producir y comprender mensajes lingüísticos orales o escritos, que respondan a los criterios normativos de la construcción de los enunciados (competencia lingüística), a los condicionamientos socioculturales que rigen los comportamientos verbales, según la audiencia, los propósitos y el contexto de uso (competencia sociolingüística), así como a los principios de cohesión y coherencia que regulan los diferentes tipos de texto (competencia discursiva o textual).

En el caso de la escritura, distintas investigaciones (Otañi y Gaspar, 2002; Espinal, 2002; Ciapuscio, 2002; Marín, 2007; Bustamante, 2011; Fontich, 2011) han reportado el papel crucial de los conocimientos gramaticales en la construcción del texto, puesto que estos se ponen en funcionamiento cuando se verbalizan los contenidos para escribirlos. Igualmente, en libros y manuales de lenguaje, escritura o redacción y estilo (Cassany, 1993 y 1994; Serafini, 1994; Correa Pérez, 1998; Montolío, 2002; Carrera y Vázquez, 2007; Sánchez Lobato, 2007; Araya, 2010; Morales, 2010) se observa que los contenidos gramaticales ocupan un espacio significativo.

Sin embargo, ese papel no siempre ha sido evidente en las prácticas de producción escrita o, cuando se explicita, suele relegarse a la revisión final de los textos. En este sentido, con base en la gramática orientada hacia la reflexión y el uso lingüístico, nos proponemos demostrar esa utilidad a través de la organización de los contenidos gramaticales y la integración de la gramática en cada una de las fases del proceso de escritura en el contexto universitario; pues, en efecto, escribir supone tomar decisiones a partir de operaciones cognitivas, como elegir estructuras lingüísticas para formular una idea, evaluar esa elección, modificar y reformular las ideas, lo cual requiere del manejo estratégico de componentes lingüísticos, relacionados con el empleo de reglas gramaticales.

De los contenidos gramaticales

La enseñanza de un saber gramatical operativo –esto es, relacionado con las prácticas sociales contextualizadas, y aprovechable para la producción de textos durante la planificación, textualización y revisión– amerita la escogencia y sistematización de los contenidos para no someterlos al desarrollo fraccionado e inconexo, al tratamiento preconcebido de ejemplos desconcontextualizados o a la aparición esporádica durante la revisión de textos.

No obstante, la selección de contenidos gramaticales es una tarea compleja, toda vez que influyen aspectos de variado orden, como propósitos de la asignatura o componente, contribuciones de diferentes ciencias del lenguaje (lingüística textual y del discurso, pragmática y sociolingüística, gramática tradicional o lingüística cognitiva) (Rodríguez, 2012), diversas unidades de análisis lingüístico (palabra, oración, párrafo, texto, discurso), propiedades textuales (coherencia, cohesión, adecuación, normativa o corrección), planos de gestión textual (pragmático y proposicional) (Zayas, 2012) o niveles del texto (pragmático, macroproposicional, microproposicional y proposicional). A pesar de esta complejidad, distintas investigaciones coinciden en proponer la organización de los contenidos gramaticales, sea para educación primaria o superior, en tres ámbitos de intervención didáctica: contextual, textual y oracional (González Nieto, 2001; Zayas y Rodríguez, 1992; Zayas, 1994).

De este modo, en atención a los ámbitos señalados, se propone para el nivel universitario la siguiente distribución de contenidos gramaticales, estructurados en bloques de contenidos.

Cuadro 1. Contenidos gramaticales del ámbito contextual

Bloque de contenido	Contenido por bloque
<p>Marcas enunciativas de posicionamiento y actitud del hablante, como deixis personal, modalidad y expresión de emotividad.</p>	<p>Pronombres personales y posesivos, morfemas de persona y formas de tratamiento personal.</p> <p>Formas de modalización de la frase: oraciones según la actitud del hablante y modos del verbo (indicativo, subjuntivo e imperativo).</p> <p>Recursos de despersonalización (construcciones impersonales, pasivas con <i>se</i>, construcciones con objetos en primera posición, paráfrasis del yo como complemento agente, nosotros(as) con valor inclusivo o genérico, nominalización, etc.).</p> <p>Formas de modalización afectiva o epistémica (certeza, probabilidad o posibilidad), como formas no personales del verbo y algunos adverbios.</p> <p>Procedimientos para manifestar la valoración del emisor: adverbios evaluativos, sustantivos y adjetivos valorativos (anteposición y posposición), verbos y locuciones modales u oraciones exclamativas, superlativos, sufijos apreciativos, etc.</p> <p>Modalidades expresivas: orden canónico de las palabras, estructuras tematizadoras y enfáticas o focalizadoras, marcas de puntuación (signos de interrogación, signos de exclamación y puntos suspensivos).</p>

Estos contenidos responden a una serie de rasgos de contextualización que dan cuenta del papel y la posición tanto del emisor como del destinatario (relaciones, estatus, poder, roles sociales) dentro de un evento discursivo, así como del marco sociocultural en que este se lleva a cabo. Dan cuenta, pues, de las variaciones de uso en virtud de las interacciones entre lengua y sociedad, de la implicación del emisor en el discurso, así como de la adecuación, adaptación y funcionamiento de las estructuras discursivas a las situaciones interpersonales y sociales.

Cuadro 2. Contenidos gramaticales del ámbito textual

Bloque de contenido	Contenido por bloque
Tiempos y aspectos verbales.	Tiempos simples y compuestos de indicativo o subjuntivo y aspectos verbales (perfectivos e imperfectivos).
Formas para presentar, mantener y retomar la unidad temática o los referentes textuales.	<p>Proformas gramaticales: adverbios, demostrativos adjetivales o pronominales, cuantificadores definidos e indefinidos, sustitutos oracionales (<i>eso, ello, esto</i>).</p> <p>Elisión (marcas verbales de persona, sustitución por \emptyset).</p> <p>Funciones sintácticas: sujeto y predicado.</p> <p>Funciones pragmáticas: tema o tópico y rema o comentario.</p> <p>Estructuras tematizadoras.</p>
Conexiones y relaciones lógicas entre párrafos y del texto en general.	<p>Conectores, conjunciones, adverbios, locuciones, sintagmas, cláusulas, etc.</p> <p>Coordinación y subordinación.</p> <p>Discurso referido.</p>
Determinación textual.	Adjetivos, artículos y pronombres.
Cadenas cohesivas mediante prefijación culta y especializada o sufijación subjetiva y enfatizadora.	Sufijos y prefijos.
Marcas de puntuación que delimitan párrafos y textos.	Punto y aparte y punto y final.

Los contenidos propios de este ámbito están referidos a aquellos elementos gramaticales y recursos lingüísticos que establecen conexiones superficiales entre las distintas partes de un texto (palabras, sintagmas, oraciones, cláusulas, párrafos) para darle consistencia estructural, unidad o continuidad de significado y asegurar, de esa manera, su comprensión. En otras palabras, son procedimientos de cohesión que, aun cuando sean superficialmente nulos (como el caso de la elisión), influyen en el entorno sintagmático para proporcionar estabilidad significativa a un texto (Simone, 2001). De allí que la cohesión constituya una de las más importantes manifestaciones visibles y materiales de la coherencia textual (Calsamiglia y Tusón, 1999).

Cuadro 3. Contenidos gramaticales del ámbito oracional

Bloque de contenido	Contenido por bloque
Clases de palabras.	Sustantivos, adjetivos, artículos, verbos, adverbios, preposiciones, conjunciones y pronombres.
Estructura de las palabras y procedimientos para su formación.	Sufijos, raíces y prefijos. Formación de palabras (derivación y composición).
Construcción y delimitación de oraciones.	Sujeto y predicado. Complementos del nombre y del verbo. Orden de los elementos oracionales. Marcas de puntuación que delimitan las oraciones (coma, dos puntos, punto y coma, punto y seguido).
Relaciones de concordancia.	Concordancia de género, número y persona gramatical.
Ampliación y reducción de grupos sintácticos.	Oraciones simples y compuestas (coordinadas, yuxtapuestas y subordinadas), incisos, expresiones explicativas, etc.
Reglas de subcategorización verbal.	Acepciones que admite el verbo. Complementos argumentales y no argumentales del verbo. Funciones sintácticas y papeles semánticos.

Los contenidos del ámbito oracional están representados por las normas académicas y las convenciones socioculturales que rigen el uso de la lengua dentro de una comunidad. Específicamente, se refieren al conocimiento de las palabras y su estructuración interna, a las reglas sintagmáticas que rigen sus combinaciones y dan lugar a la construcción de unidades lingüísticas superiores, así como a los signos de puntuación necesarios para la delimitación de los elementos oracionales.

Ahora bien, de conformidad con los factores influyentes en el ordenamiento de contenidos señalados al inicio de este apartado, se plantea la relación de los contenidos de cada ámbito con una propiedad textual, un nivel de texto, una unidad de análisis en particular, y con las respectivas disciplinas y ciencias del lenguaje que tratan estas informaciones gramaticales. Veamos gráficamente esta articulación:

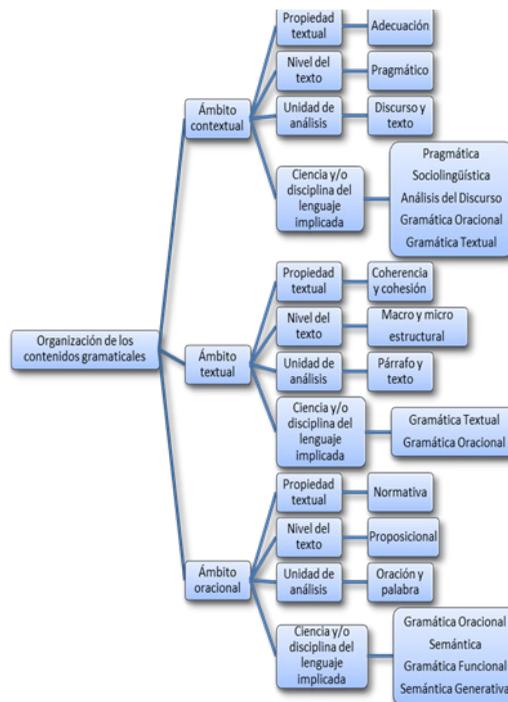


Gráfico 1. Relación de contenidos gramaticales en cuanto a ámbito, propiedad textual, nivel de texto, unidad de análisis y disciplinas y ciencias del lenguaje implicadas

Esta sistematización de contenidos muestra la complementariedad de las ciencias del lenguaje y la unión orgánica de morfología, sintaxis, semántica y pragmática. Pero, sobre todo, revela un saludable vínculo, no siempre explícito y muchas veces silenciado, entre gramática oracional y gramática textual. Es una miscelánea inevitable y hasta necesaria de criterios formales, funcionales y lógico-semánticos.

De la integración de la gramática a la escritura

La escritura es un proceso cognitivo complejo conformado por distintas fases o momentos recursivos (Cassany, Luna y Sanz, 1994; Hernández y Quintero, 2001; Díaz-Barriga y Hernández Rojas, 2002; Prado, 2004), que implican la búsqueda, revisión y selección de datos para desarrollar el tema, así como la proyección mental y/o gráfica del escrito en lo que respecta a objetivos, audiencia, género discursivo, etc. (planificación); la representación verbal de los contenidos e ideas concebidas durante la pre-escritura (textualización); y la observación, valoración, comparación, reparación y reajuste del texto para mejorar su calidad (corrección y edición final). En el siguiente gráfico se muestra esa relación recursiva:

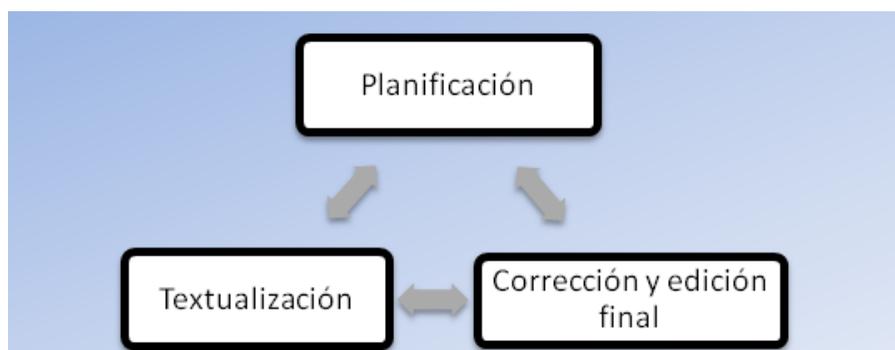


Gráfico 2. Fases recursivas del proceso de escritura

En cada una de estas etapas se pueden desarrollar contenidos gramaticales, vinculados con las estructuras oracionales simples y complejas, las clases de palabras y su composición interna y, en general, con aquellos recursos morfosintácticos que permiten configurar las secuencias discursivas. Pero no se trata solo del manejo de hechos, conceptos o principios científicos sobre la lengua (saber conceptual o declarativo), sino de su disposición para escribir competentemente (saber procedimental); dicho de otro modo, para *saber a hacer cosas con las palabras* (Lomas, 2001), tomando en cuenta las normas, actitudes y usos sociales que regulan el funcionamiento lingüístico (saber actitudinal).

Fase de planificación

La preescritura involucra, en primer lugar, la comprensión de textos impresos o digitales para apropiarse del tema y seleccionar las ideas que se tomarán como referencia. Todo ello exige del lector un conjunto de conocimientos para alcanzar la captación y reconstrucción personal de significados explícitos e implícitos y su posterior aplicación en el abordaje, adaptación y resolución de tareas específicas. Entre esos conocimientos se encuentran las habilidades morfológicas y sintácticas que permiten el procesamiento textual¹.

En segundo lugar, se establece un esquema que guíe el proceso de escritura y cuyo punto de partida sea el establecimiento de los propósitos u objetivos, porque estos constituyen el hilo conductor de todo el texto. Por ejemplo, si un escrito versa sobre la explicación de los planteamientos teóricos de una propuesta, algunas de las opciones lingüísticas para la formulación de sus objetivos serían:

¹ Estas habilidades están relacionadas con inscripción del autor en el texto del autor; identificación de la forma y función de señales que den cuenta de la estructuración, desarrollo, orden y relación de oraciones, párrafos y del texto en general; localización o construcción de la secuencia o frase temática de los párrafos; establecimiento de relaciones de dependencia y subordinación oracional; ubicación de referencias textuales; extracción del significado de las palabras clave del texto, e inferencia de contenidos a partir del reconocimiento de clases de palabras y acopio de ideas a través de técnicas diversas (listas, palabras clave, esquemas y resúmenes).

Exponer el planteamiento epistemológico de la propuesta...
Se expone/exponemos/expongo el planteamiento epistemológico de la propuesta...
Se expondrá/expondremos/expongo el planteamiento epistemológico de la propuesta...
Exposición del planteamiento epistemológico de la propuesta...

La selección de estas formas dependerá de la reflexión en torno al tipo de texto, el destinatario, el registro, el tono y el léxico. En el marco de esta actividad podría sistematizarse el estudio de formas no personales del verbo, la conjugación verbal, las personas gramaticales, el uso de nominalizaciones y las formas lingüísticas que definen los actos de habla realizados (informar, ordenar, alabar, comprometerse a hacer algo...), de conformidad con el género discursivo.

Esta fase de la escritura también amerita el conocimiento del tipo de texto² que se va a escribir. Es propicia, entonces, la ocasión para ofrecer sus características gramaticales³:

2 Existe intensa polémica en torno a las tipologías textuales y a las nociones de género, tipos de texto u órdenes discursivos. No obstante, nuestro interés no es deslindar esta querrela tipológica, sino mostrar una orientación a partir de la propuesta clasificatoria de Adam (1985, en Lomas, 2001).

3 Para el estudio de las clases de palabras en distintos textos nos basamos tanto en la revisión directa de los textos como en los planteamientos de Cassany, Luna y Sanz (1994), Pérez Grajales (1999), González Nieto (2001), Álvarez (2001), Sánchez Lobato (2007) y Díaz, Ascanio y Villalobos (2008).

Cuadro 4. Características gramaticales de los tipos de texto

Tipo de texto	Características gramaticales
Narrativo	<p>Pronombres, adverbios, conjunciones, locuciones y preposiciones para indicar referencias espaciales, temporales y situacionales.</p> <p>Pretérito perfecto simple, presente narrativo e histórico y copretérito.</p> <p>Verbos activos y de movimiento.</p>
Descriptivo	<p>Sustantivos, adjetivos (explicativos o especificativos) y complementos nominales.</p> <p>Adverbios de lugar y verbos estativos y contemplativos.</p> <p>Formas verbales de presente y copretérito.</p> <p>Verbos copulativos y oraciones de predicado nominal.</p> <p>Adverbios y conjunciones de comparación, ejemplificación y particularización.</p>
Expositivo	<p>Sustantivos abstractos y de significación genérica.</p> <p>Presente de indicativo y formas no personales del verbo, pretérito y copretérito.</p> <p>Adverbios o conjunciones que funcionan como conectores de reformulación, ejemplificación, organización, explicación y adición.</p> <p>Pronombres relativos y demostrativos.</p> <p>Verbos estativos y el copulativo <i>ser</i>.</p> <p>Formas verbales impersonales y adverbios o locuciones adverbiales de modo y de afirmación.</p>
Argumentativo	<p>Pronombres personales (sobre todo, en primera persona de singular) y nombres propios o comunes, que refieren la implicación del locutor en las opiniones expuestas.</p> <p>Adverbios o conjunciones que funcionan como conectores adversativos y contraargumentativos, consecutivos, de apoyo argumentativo, causales, concesivos, etc.</p> <p>Verbos en presente de indicativo y en pospretérito.</p> <p>Adjetivos calificativos y adverbios de modo.</p> <p>Sustantivos abstractos y sustantivos referidos a términos específicos o tecnicismos propios del área del saber.</p> <p>Adjetivos o pronombres interrogativos o exclamativos y adverbios de duda.</p>

Instruccional

Formas verbales en presente de imperativo o subjuntivo, infinitivos, futuro y perífrasis verbales de obligación.

Adverbios y locuciones adverbiales de orden, lugar, modo, etc.

Sustantivos referidos al objeto, asunto o actividad sobre la cual se ofrecen las instrucciones.

Primera persona de plural o segunda de singular.

Numerales ordinales, cardinales, partitivos, etc.

Predictivo

Verbos en futuro, presente de indicativo con transposición temporal encauzada al futuro y presente de subjuntivo.

Adverbios de tiempo, lugar y duda para mitigar las predicciones.

Conjunciones condicionales, concesivas, causales y consecutivas.

La reflexión y el uso de la lengua en situaciones discursivas específicas y en el marco de tipos de textos particulares es el escenario mejor equipado para estudiar la gramática, porque allí surge, se manifiesta y se configura a través de patrones discursivos recurrentes (Cumming y Ono, 2000). En virtud del tipo de texto, el ámbito social y el grado de subjetividad/objetividad, se precisa la elección de marcas lingüísticas que expresen el posicionamiento y la actitud del autor frente al destinatario del texto. A manera de ilustración, tenemos la descripción del horóscopo:

Cuadro 5. Marcas lingüísticas de posicionamiento y actitud del autor en el horóscopo

Texto/ Género	Marcas lingüísticas de posicionamiento y actitud del autor
Predictivo / Horóscopo	<p>Oraciones impersonales como marcas de despersonalización que ocultan agentes definidos y los transforman en indeterminados, genéricos o generalizados.</p> <p>Enunciados bajos en asertividad, a través del uso de infinitivos en perífrasis modales y obligativas, infinitivos integrados a estructuras de doble subordinación, presente de subjuntivo, adverbios de duda o probabilidad, oraciones condicionales, que mitigan las predicciones.</p> <p>Segunda persona de singular, ya que propicia mayor cercanía entre quien emite el pronóstico y el destinatario.</p> <p>Presente de indicativo para describir; presente del imperativo y del subjuntivo para ordenar; y presente del subjuntivo, futuro de indicativo y futuro perifrástico para predecir.</p> <p>Formas marcadas de imperatividad como presente de subjuntivo en oraciones negativas (<i>no te entretengas...</i>) o con verbos de necesidad (<i>es necesario que hagas caso a...</i>), así como construcciones de infinitivo con proyección al futuro (<i>retroceder nunca</i>).</p>

Algunas actividades favorables para observar las diferencias en el uso de estas señalizaciones lingüísticas consisten en ofrecer un texto y demandar su reelaboración en distintos formatos textuales, proponer la personalización de un texto impersonal o el cambio de personas gramaticales para obtener escritos con distintos puntos de vista. Estas prácticas exceden los límites normativos al no centrarse en la memorización o identificación, sino que se vinculan con el significado social de las formas de deixis personal que resultan de las normas de una comunidad discursiva particular y de los factores contextuales que favorecen el uso de determinadas marcas lingüísticas para la formulación de ciertos actos verbales, la manifestación del grado de verdad de los enunciados o la indicación de la responsabilidad frente a los enunciados emitidos.

Fase de textualización

Durante la escritura se ponen en funcionamiento conocimientos relacionados con la estructuración de las ideas en oraciones, frases, párrafos y textos; manejo de elementos textuales y del vocabulario según género, temática y situación comunicativa; así como dominio de reglas ortográficas y gramaticales, etc. En fin, se recuperan conocimientos léxicos (terminología), semánticos (significado de términos y expresiones), pragmáticos (usos contextualizados) y gramaticales en los ámbitos contextual, textual y oracional.

Si bien en esta fase es posible desarrollar actividades globales relacionadas con la composición de un determinado género discursivo u orientadas a lograr aprendizajes específicos concernientes a la tarea global (Zayas, 2012), proponemos el tratamiento de *problemas de redacción*⁴ a través de actividades generales de ampliación, simplificación, reconstrucción y construcción de frases, oraciones y párrafos, que brindan múltiples posibilidades de explorar, manipular y evaluar opciones lingüísticas para emitir un enunciado, y desarrollan o consolidan las competencias escriturales de los alumnos. Entre ellas se encuentran:

1. Ampliación de oraciones y frases. Para detallar la idea de una frase u oración, se puede emplear la sustitución de palabras derivadas, compuestas o parasintéticas, por sus respectivas definiciones:

Ayer ayudé a un pardiosero/Ayer ayudé a una persona que pide dádivas

Es un texto ilegible/Es un texto que no se lee o casi no se puede leer por estar mal escrito o borroso

⁴ Según la propuesta del **Método de escritura por problemas**, la redacción del texto es un problema complejo en el que se diferencian varios subproblemas específicos, cuya solución requiere habilidades concretas susceptibles de ser desarrolladas separadamente a través de los ejercicios adecuados (Serafini, 1994).

Cuadro 6. Estructuras complementarias

Estructuras complementarias	Ejemplos
Palabras	Es, <u>realmente</u> , un buen ingreso
Cláusulas relativas explicativas ⁶ Comentarios	Mi hermana, <u>la que enviudó hace poco</u> , está muy delgada Dijo, <u>no sin antes fijar su posición</u> , que están llamando a paro indefinido de universidades
Complementos apóditos	Simón Bolívar, <u>el Padre de la Patria</u> , nació en Caracas
Referencias a autores y obras	La escritura, <u>según las investigaciones consultadas/ tal como lo afirma Prado (2004)</u> , es un proceso complejo
Especificaciones o reformulaciones	Tiene una buena alimentación, <u>es decir, rica en vegetales, fibras y frutas</u> , por eso ha superado tantas enfermedades

El ejercicio supera la identificación de raíces, afijos y procesos de formación de palabras, pues es aprovechable como mecanismo de paráfrasis textual y, además, favorece el uso del diccionario para encontrar las definiciones tanto de palabras como de prefijos y sufijos⁵, ubicar familias de palabras, confrontar las posibilidades de creación frente a las palabras documentadas en los diccionarios y promover comentarios acerca del valor de la formación de palabras en el incremento del repertorio léxico y la comprensión del vocabulario.

5 Como el caso del *Diccionario de uso del español* de María Moliner (2000) que si bien no es exhaustivo en significado, da cuenta de la categoría de las bases a las que se adjuntan estos afijos.

6 Su carácter incidental está dado por la posibilidad de supresión sin que se comprometa la identificación del antecedente.

Otro recurso de expansión es la incorporación de frases u oraciones incidentales para complementar una oración básica. Esta actividad permite explicitar variedad de estructuras complementarias:

Una variante de esta práctica puede ser dar un texto ya publicado para incorporar estructuras complementarias determinadas o aquellas informaciones que, según los estudiantes, puedan complementar el contenido textual.

2. Reducción de oraciones o frases. La simplificación podría darse mediante la inversión de los ejercicios anteriores o con la sustitución de distintos complementos y subordinadas por una clase de palabra específica:

Cuadro 7. Complementos y subordinadas

Complementos y subordinadas	Ejemplos
Complementos del nombre	El estilo propio de la época del Renacimiento.../ El estilo renacentista
Subordinadas relativas	Un movimiento <u>que no se para</u> / Un movimiento <u>continuo</u> Un hombre <u>que no tiene miedo</u> / Un hombre <u>sin miedo</u>
Subordinadas adverbiales	Vendrá <u>después que haya terminado sus deberes</u> / Vendrá <u>luego</u>
Subordinadas sustantivas de infinitivo	Entró <u>sin hacer ruido</u> / Entró <u>sigilosamente</u>

De estos ejercicios se desprenden precisiones gramaticales como: a) Una cláusula subordinada relativa o adjetiva modifica a un antecedente, tal como lo hacen un adjetivo o un adjunto preposicional; por tanto, puede ser suplida por estos elementos. b) Las subordinadas adverbiales propias (lugar, modo, tiempo y cantidad) parecen comportarse como adverbios; entonces, se pueden conmutar por estos. c) Las subordinadas sustantivas de infinitivo funcionan como complementos circunstanciales de modo, lugar y tiempo; en consecuencia, también son susceptibles de conmutarse por adverbios.

La sustantivación de verbos o adjetivos permite, igualmente, suprimir pronombres y conjunciones, produce la pérdida de algunas informaciones sobre tiempos verbales y relega a un segundo plano el sujeto de la acción. Por ejemplo:

Mauricio sufrió durante mucho tiempo, por eso ahora se divierte más a menudo/
Por su sufrimiento prolongado, ahora Mauricio se divierte más a menudo

Con las nominalizaciones es posible parafrasear oraciones o textos, titular y subtítular los escritos, elaborar cronologías, presentar instrucciones, sugerencias o recomendaciones, entre otras posibilidades; así como establecer paradigmas morfológicos: verbos que terminan en *-ear*, como *boxear, chatear, volear, balancear*, se sustantivan a través del sufijo *-o*, como: *boxeo, chateo, voleo, balanceo*.

3. Construcción de oraciones y frases. Se podría plantear a partir de un esquema morfológico (EM) dado para su posterior construcción:

Artículo determinado + sustantivo + verbo	La víctima fue identificada
identificar en voz pasiva + preposición +	por sus familiares
adjetivo posesivo + sustantivo	

El ejercicio resulta adecuado para explicar, entre otros aspectos, la ubicación del adverbio respecto del elemento que modifica, el lugar de los pronombres relativos de acuerdo con sus antecedentes, la concordancia entre los elementos oracionales y la anteposición o posposición del adjetivo según sea especificativo o explicativo, varíe su significado debido a la posición, tenga

longitud superior al sustantivo, ofrezca mayor o menor grado de información, favorezca el ritmo de lectura o se emplee con fines pragmáticos para atraer la atención.

Otra manera de lograr la construcción oracional es con un orden preestablecido:

Sujeto + verbo transitivo + objeto directo de persona + complemento circunstancial

Esto generaría reflexiones como: a) Las oraciones no siempre tienen un orden lineal y fijo (**sujeto + núcleo del predicado + complementos**), ya que ese orden natural a veces se transgrede por razones lógicas, psicológicas, pragmáticas o estilísticas. b) Los complementos se ubican luego de los núcleos. c) Las variaciones sintácticas se producen según gustos, estilos, intereses, necesidades o propósitos comunicativos de la persona que escribe. d) La naturaleza de un verbo reclama argumentos específicos; por ejemplo, un verbo transitivo exige un objeto directo, verbos como *ir* o *venir* necesitan complementos de destino y origen, *reunirse* complementos de compañía; determinada acepción o sentido de un verbo exige la presencia de una preposición. A modo de ilustración, tenemos:

Convocar una reunión/Convocar a una reunión
Hablar algo/Hablar de algo
Dudar algo/Dudar de algo)⁷

4. Reconstrucción de oraciones y frases. Para reformar oraciones y frases, se proponen actividades basadas en la combinación, que dan lugar a la reelaboración de algunos elementos textuales, variación del orden, modificaciones en la estructuración sintáctica e, incluso, supresión de elementos.

⁷ En este tipo de consideraciones se puede aprovechar la información sintáctica que ofrecen los diccionarios.

a. Fusión de oraciones coordinadas en períodos que contengan verbos en participio o gerundio. De este modo, las oraciones independientes *Habíamos ordenado los libros y nos fuimos* se pueden fundir en:

Ordenados los libros, nos fuimos
 Habiendo ordenado los libros, nos fuimos

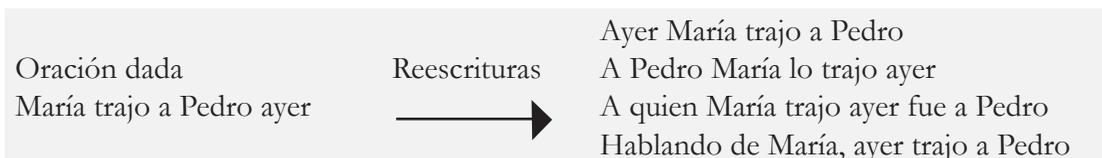
A partir de estas reconstrucciones, se derivan normas gramaticales relacionadas con la concordancia y la descripción de los participios absolutos (cuando el participio tiene un sujeto diferente del sujeto de la cláusula principal, respecto de la cual es sintácticamente autónomo). Asimismo, se plantean cuestiones relacionadas tanto con este uso del gerundio que denota una acción terminada, anterior a la expresada por el verbo principal, como con otros usos. Incluso, se puede comentar la ocurrencia de construcciones de participio y gerundio en determinados tipos de texto, así como la mayor sobriedad y elegancia que ciertos usos proporcionan a los escritos.

b. Asociación de coordinadas para formar cláusulas subordinadas diversas. A tal fin, se ofrecen las oraciones coordinadas y un tipo de relación para construir la subordinada. Por ejemplo:

Cuadro 8. Asociación de coordinadas

Oraciones coordinadas	Relación	Cláusulas subordinadas
Hace frío Llueve a mares Me quedo en casa	Causa	<u>Como</u> hace frío y llueve a mares, me quedo en casa
Hacía frío Estaba lloviendo Fui a trabajar	Concesión	<u>Aunque</u> hacía frío y estaba lloviendo, fui a trabajar
Julia comía poco No tenía fuerzas	Consecuencia	Julia comía <u>tan</u> poco <u>que</u> no tenía fuerzas
Luis llegó lejos Su hermano no llegó lejos	Comparación	Luis llegó <u>más</u> lejos <u>que</u> su hermano
Tu madre te pide ayuda Acude rápido a su auxilio	Condición	<u>Si</u> tu madre te pide ayuda, acude rápido a su auxilio

c. Variación del orden de los enunciados. Se podría dar una oración y solicitar su reescritura ubicando al inicio otros elementos distintos del verbo:



Con ello se advierte que la ordenación de los grupos sintácticos en el enunciado varía porque las perspectivas y las intenciones de los hablantes difieren. Se antepone aquello que resulta más relevante, inclusive a través de marcas de entonación determinadas.

d. Combinación de oraciones para formar oraciones simples o complejas (incluso párrafos).



5. Construcción de párrafos. El párrafo es una unidad de sentido conformada por un conjunto de oraciones relacionadas entre sí, con información coherente a nivel del párrafo y del tema global del texto. Para la redacción de párrafos, se proponen las siguientes actividades:

a. Ordenamiento de enunciados en un solo párrafo, apelando al uso de procedimientos de coherencia y cohesión.

b. Completación. Se demanda la completación de párrafos a partir de sus categorías estructurales (idea central, desarrollo y cierre).

Cuadro 9. Actividades con tipos de párrafos

Tipo de párrafo	Actividad	Contenidos y reflexión gramatical
De enumeración	<p>Se ofrece una idea organizadora, al principio o al final, que justifique la serie enumerativa para incorporar una secuencia de elementos de la enumeración.</p> <p>También se pueden proporcionar tanto la idea organizadora como la serie enumerativa para que se articulen en un mismo párrafo.</p>	<p>Marcadores de adición (<i>además, asimismo</i>), de causa-consecuencia (<i>pues, porque, por consiguiente</i>) y de orden (<i>primero..., segundo..., en primer lugar...</i>); efectos argumentativos derivados de la organización de los elementos en el párrafo; uso de los signos de puntuación, entre otros.</p>
De exposición	<p>Se ofrece una idea central o anuncio explícito del tema, y se solicita su desarrollo a través de explicaciones (incisos, expresiones incidentales), reformulaciones (paráfrasis, repeticiones, ampliaciones), comparaciones, clasificaciones, definiciones, contrastes, citas de autoridad o ejemplificaciones. O bien, es posible presentar partes distintas para anunciar la idea central a través de una oración temática.</p>	<p>Marcadores discursivos de orden (<i>por una parte/lado..., por otra parte/lado..., en primer lugar..., en segundo lugar...</i>), reformulación (<i>es decir, dicho de otro modo, en otras palabras, mejor dicho</i>), oposición (<i>pero, sin embargo</i>); estructuras de definición (<i>objeto definido + es/significa/se define como...</i>); cláusulas subordinadas; nominalizaciones; oraciones pasivas, impersonales u otros recursos que promuevan la objetividad y neutralidad discursiva; signos de puntuación, etc.</p>
De argumentación	<p>Se presenta la tesis, para la posterior enumeración de elementos que la avalen, o al contrario, exposición de argumentos y ulterior enunciado de la tesis. Igualmente, en párrafos en los que no aparezca formulada directamente la tesis, se puede pedir la redacción de ésta.</p>	<p>Marcas textuales (conectores causales, consecutivos, contraargumentativos, ejemplificativos) que den cuenta de la argumentación, disposición de las categorías argumentativas, personas gramaticales, entre otros.</p>

Fase de corrección

Los conocimientos gramaticales explícitos son necesarios tanto para la búsqueda y detección precisa y consciente de errores propios o ajenos, como para la revisión, explicación, concienciación y enmienda de los errores descubiertos. De hecho, se ha demostrado que la pericia en la revisión contribuye efectivamente con la construcción de textos más complejos, mejor elaborados y con mayor claridad y comprensión (Garrachana, 2000), y que es allí donde residen las mayores diferencias entre escritores novatos y expertos, porque estos últimos tienden a un mayor reconocimiento y resolución de problemas textuales (faltas ortográficas y gramaticales, de coherencia y conexión entre ideas y párrafos, así como de adecuación a la audiencia, propósitos y contexto comunicativo), a través de operaciones de comparación, generalización, omisión, complementación, reformulación, sustitución y desplazamiento de palabras, proposiciones o párrafos.

La diversidad y complejidad de aspectos susceptibles de ser corregidos en un texto no impide su sistematización para una valoración objetiva y fiable. Al contrario, la corrección exige el establecimiento de criterios explícitos, claros y compartidos por docentes y alumnos. En este sentido, Cassany (1994) propone corregir en atención a los siguientes criterios: normativa (ortografía, morfología, sintaxis y léxico), cohesión (puntuación, nexos, anáforas, verbos, orden de la oración, conectores y relacionantes), coherencia (selección de informaciones, progresión temática, estructura del párrafo y del texto), adecuación (variedad, registro, fórmulas estilísticas), entre otros aspectos (disposición del texto, tipografía, estilística, variación, caligrafía, opinión, estilo).

Ahora bien, es necesario concretar estos criterios a través de indicadores operativos, es decir, enunciados de forma clara y precisa, referidos a aspectos observables y escogidos bajo una propuesta realista y viable (Sanz, 2009). Como indicadores relacionados directamente con los saberes gramaticales en los ámbitos contextual, textual y oracional, tenemos:

Cuadro 10. Indicadores de corrección gramatical

Indicadores	Criterios	Ámbito
<p>Elige marcas lingüísticas que señalan el posicionamiento y la actitud del hablante, consonas con el género discursivo, la audiencia y el propósito comunicativo.</p>	Adecuación	Contextual
<p>Mantiene la unidad temática y los referentes textuales con la utilización de mecanismos variados. Estructura el contenido de los párrafos a partir de una oración temática. Utiliza conectores apropiados y de forma variada para establecer conexiones oracionales, de un párrafo a otro o del texto en general. Evita repeticiones innecesarias. Los verbos del texto mantienen una correlación lógica durante todo el texto. Emplea correctamente las marcas de puntuación para distribuir y delimitar la información de párrafos y textos.</p>	Coherencia y cohesión	Textual
<p>Establece adecuadamente las relaciones de concordancia de género, número y persona gramatical. Usa correctamente las formas verbales. Ordena los elementos oracionales según un orden lineal o no lineal, en atención a razones lógicas, pragmáticas o estilísticas. Redacta enunciados simétricos desde el punto de vista oracional. Completa las frases y oraciones. Utiliza correctamente el gerundio. Emplea con propiedad marcas de puntuación que delimitan las oraciones.</p>	Normativa	Oracional

Las pautas gramaticales de corrección y evaluación establecidas son fundamentales para regular tanto la escritura en general como la elaboración de textos particulares. Algunas de las actividades que de estos indicadores se desprenden, son:

1. Sustitución de *el mismo* (*la misma, los mismos, las mismas*) por adjetivos posesivos, demostrativos o personales:

Organizaron los libros y repararon las portadas de los mismos/ Organizaron los libros y repararon sus portadas.

2. Mantenimiento del referente con la utilización de mecanismos variados (uso de pronombres, sinónimos, sustantivación, etc.) para retomar algo ya enunciado y cuya repetición se quiere evitar. Las siguientes actividades contribuyen con ese propósito:

a. Reescritura de oraciones mediante la colocación del relativo *que* en el lugar más adecuado según la ubicación de su antecedente. Se puede sustituir por *el cual*, *del cual*, *la cual*, etc.⁸, repetir el antecedente o dar un nuevo giro a la frase:

Quiero entregar este proyecto a la subdirectora que ocupa buena parte de mi tiempo/
Quiero entregar este proyecto, que ocupa buena parte de mi tiempo, a la subdirectora/
Quiero entregar este proyecto, el cual ocupa buena parte de mi tiempo, a la subdirectora.

b. Sustitución por el pronombre más conveniente o elisión de la información innecesaria. Se introducen los cambios pertinentes para alcanzar la coherencia y la cohesión oracional:

Bajo esta orientación la gramática es útil...Una posición opuesta niega la utilidad de la gramática...

Bajo esta orientación la gramática es útil...Una posición opuesta niega su utilidad...

3. Corrección de la concordancia y reescritura de los textos. Se proponen y explican casos de concordancia de número y persona entre el sujeto y el verbo del predicado, así como de género y número del sustantivo con el adjetivo y con los demás determinantes.

⁸ Ejercicio tomado de Vivaldi (1969).

Entre los tipos principales de virus se encuentran los llamados caballo de Troya/

Entre los tipos principales de virus se encuentran los llamados caballo de Troya.

4. Sustitución del adverbio *donde* como pronombre relativo con antecedentes que no son lugares por la estructura **preposición en + pronombre relativo**:

Presencí una discusión donde se dijeron palabras hirientes/
Presencí una discusión en la cual se dijeron palabras hirientes.

5. Sustitución de usos del gerundio⁹, por ejemplo el gerundio adjetivo o especificador en lugar de la oración adjetiva:

Trajo una hoja conteniendo las indicaciones/
Trajo una hoja que contiene las indicaciones

6. Sustitución de tiempos y modos verbales:

Me dijo que haga la tarea/
Me dijo que hiciera la tarea

7. Transformación de verbos imperativos por perífrasis verbales de obligación o necesidad y de estas acompañadas de expresiones adverbiales para modalizar las oraciones en función del tipo de texto. Por ejemplo:

⁹ Para los usos del gerundio, consultar Morales (2010); Sedano (2011) y RAE (2010).

Haz la tarea

Estás obligado a hacer la tarea

Tienes que hacer la tarea

Debes hacer la tarea

Conviene hacer la tarea

Inevitablemente, hay que hacer la tarea

8. Mantenimiento de la correlación de los tiempos verbales a lo largo de todo el texto. Esta actividad podría concretarse a través de ejercicios de completación como los siguientes¹⁰:

En esa investigación el autor _____ (**analizar**) la finalidad de la enseñanza de las ciencias naturales en el programa oficial e _____ (**ilustrar**) cómo se manifiestan los problemas pedagógicos del libro de texto de Ciencias Naturales de tercer grado. _____ (**concluir**) que en los documentos oficiales se _____ (**enfaticar**) que los estudiantes _____ (**apropiarse**) de las disciplinas más actuales, sin considerar si estos contenidos se _____ (**corresponder**) con sus intereses).

10. El primer ejercicio exige la comprensión textual y la preferencia de ciertas formas verbales y usos en función del tipo de texto o de alguna categoría superestructural de estos, mientras que el segundo, además de estas consideraciones textuales, precisa del conocimiento de la taxonomía verbal. Para ello, se acude a libros y textos de consulta gramatical o bien cuadros de paradigmas verbales que contribuyan con el establecimiento de reglas. Esta práctica puede dar lugar también a la intervención en cuanto al uso de los verbos, de los considerados rectos y de aquellos que responden a fines expresivos y estilísticos.

El asunto ^{calificar presente de indicativo voz pasiva} como un abuso de poder e intolerancia por parte de ciertos gobernantes, que según se dice, ^{tratar pretérito de indicativo} de evitar ser superados en aceptación y popularidad”. Rivas ^{despedir antepospretérito de voz pasiva} en medio de insultos ^{de quienes ser pretérito de subjuntivo} sus jefes.

Aparte de estas actividades, también es posible diseñar otras derivadas de la corrección de los textos producidos por los estudiantes, lo cual generaría una revisión más rentable para el alumno.

Conclusiones

La gramática es útil para el aprendizaje de la lengua, pero no como objeto de enseñanza en sí misma, sino como medio para alcanzar la competencia comunicativa. En el caso de la escritura, este logro se da a través de actividades de reflexión y uso como la selección, sustitución, ampliación, simplificación, reconstrucción y construcción de frases, oraciones y párrafos (planificación y textualización), así como de actividades derivadas de los indicadores de corrección y que resultan de la observación de los textos producidos por los estudiantes (revisión).

Desde las prácticas de composición escrita, la gramática adquiere sentido para el alumno y redimensiona la labor del docente. En cuanto al alumno, el conocimiento explícito acerca del funcionamiento de la lengua y la reflexión gramatical puede desarrollar sus competencias para planificar, redactar y corregir sus escritos, y desenvolverse de manera autónoma en sus procesos de aprendizaje. Al tiempo que conllevaría una participación más activa en su propio aprendizaje y, probablemente, fomentaría una mayor motivación en las clases de gramática (Medina, 2002).

En cuanto al docente, implica la formación permanente en materia de ciencias del lenguaje en general y de gramática en particular, la organización de los contenidos con base en criterios definidos y el diseño de actividades para que

los aprendices analicen datos, descubran regularidades formales, reflexionen acerca de las normas y usos, y elaboren explicaciones que les resulten funcionales. Asimismo, supone el cambio de una corrección impresionista de los escritos de los estudiantes, filtrada por apreciaciones individuales y subjetivas, a una corrección pedagógica, objetiva y formativa, basada en criterios gramaticales que proporcionen insumos para reparar los textos.

La reflexión, el uso y la gramática son condiciones necesarias, pero no suficientes en sí mismas para el aprendizaje de la lengua. No basta con enseñar la gramática como sistema codificado y formalizado, a partir del reconocimiento, clasificación y etiquetado de palabras y funciones sintácticas, pues estas actividades implican identificación y repetición de taxonomías, mas no construcción; muestran las decisiones de escritura de otros, no las propias; permiten ejercitar la memoria y el recuerdo de contenidos, pero no garantizan su aplicación; dan cuenta de un saber sobre la lengua (saber declarativo), pero no de un saber hacer con la lengua (saber instrumental) en contextos particulares. Tampoco basta con suprimir los contenidos gramaticales o relevarlos por especulación en el vacío y sin fundamento o con usar la lengua sin reflexión, conciencia ni control lingüístico.

En suma, se trata de conjugar tales contenidos (integrarlos, aplicarlos, implicarlos, explicarlos, replicarlos o simplificarlos) en actividades de comprensión y producción tanto oral como escrita. Se trata de una relación copulativa: gramática, uso y reflexión; no de una relación disyuntiva: gramática, uso o reflexión.

Referencias bibliográficas

Álvarez, J. (1987). *Didáctica de la lengua materna. Un enfoque desde la lingüística*. Madrid: Ediciones Akal, S.A.

Álvarez, T. (2001). *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*. Barcelona: Octaedro.

Araya, E. (2010). *Abecé de redacción. Una guía accesible y completa para escribir bien*. México: Océano.

Bello, A. (1995). *Gramática*. Caracas: Ediciones de la Casa de Bello.

Bustamante, S. (2011). La escritura de textos: un problema gramatical, retórico y psicológico. *Paradigma*, vol. 32, n.º 2, pp. 039-052. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1011-22512011000200004&script=sci_arttext.

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.

Carrera, L. y Vázquez, M. (2007). *La redacción y el arte de la escritura*. Caracas: Panapo.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. (1994). *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó.

Ciapuscio, G. (2002). El lugar de la gramática en la producción de textos. Ponencia presentada en el Simposio Internacional "Lectura y Escritura: nuevos desafíos". Universidad Nacional de Cuyo, del 4 al 6 de abril de 2002. Disponible en: <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=206412>.

- Correa Pérez, A. (1998). *El placer de la escritura. Manual de apropiación de la lengua escrita*. México: Longman de México Editores, S.A.
- Cumming, S. y Ono, T. (2000). El discurso y la gramática. En Van Dijk, T. (Ed.). *El discurso como estructura y proceso*. Estudios sobre el discurso. Vol. I. Barcelona: Gedisa, pp. 171-205.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Díaz, L.; Ascanio D., y Villalobos, A. (2008). *Aproximación teórica y didáctica a la producción y la comprensión textual*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Di Tullio, A. (1997). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Edicial.
- Espinal, O. (2002). Algunas consideraciones sobre la gramática y sus implicaciones para la enseñanza aprendizaje de la producción escrita. *Ciencia y Sociedad*, 2002, vol. 27 (octubre-diciembre). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87027405>.
- Fontich, X. (2011). Enseñar y aprender gramática en la escuela obligatoria, hoy. *Revista Espaço Pedagógico*, vol. 18, n.º 1, Passo Fundo, pp. 50-57.
- Garrachana, M. (2000). La revisión. En Montolío, E. (Coord.). *Manual práctico de escritura académica*. Barcelona: Ariel, pp. 183-208.
- González Nieto, L. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua: lingüística para profesores*. Madrid: Cátedra.
- González Nieto, L. y Zayas, F. (2008). El currículo de lengua y literatura en la LOE. *Textos*.

Didáctica de la Lengua y la Literatura, n.º 48, pp. 16-35.

Hernández, E. y López, M. (2001). *Arte del romance castellano: Benito de San Pedro. Estudio, notas y edición facsimilar*. España: Universidad de León.

Hernández, A. y Quintero, A. (2001). *Comprensión y composición escrita. Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Síntesis, S. A.

Lerner, D. y Rodríguez, M. E. (2007). *Diseño para 2.º año (8esb)*. Prácticas de lenguaje. Buenos Aires: Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación.

Lenz, R. (1912). Para qué estudiamos gramática. En Álvarez, J. (ed.) (1987). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Textos fundamentales de orientación interdisciplinar*. Madrid: Akal.

Lomas, C. (2001). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós.

Marín, M. (2007). Enseñar a escribir y enseñar gramática. *Quehacer Educativo* (diciembre, 2007). Disponible en: http://www.quehacereducativo.edu.uy/docs/97bfc8f1_86-012.pdf.

Medina, L. (2002). ¿Para qué aprender gramática en la escuela? Puentes entre la abstracción del análisis y la comunicación cotidiana. *Onomazein*, pp. 183-212. Disponible en: <http://www.ceppe.cl/articulos-practicas-docentes-en-el-aula/254-ipara-que-aprender-gramatica-en-la-escuela-puentes-entre-la-abstraccion-del-analisis-y-la-comunicacion-cotidiana-medina>.

Moliner, M. (2000). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.

Montolío, E. (Coord.) (2002). *Manual práctico de escritura académica*. Barcelona: Ariel.

Morales, F. (2010). *Manual de lenguaje*. Mérida: ULA, Consejo de Publicaciones.

Otañi, I. y Gaspar, M. (2002). Gramática, lectura y escritura: aportes para redefinir el lugar de la gramática en la escuela. Ponencia presentada en el Simposio Internacional “Lectura y Escritura: nuevos desafíos”. Universidad Nacional de Cuyo del 4 al 6 de abril de 2002. Disponible: http://www.educ.ar/educar/kbee:/educar/content/portal-content/taxonomia-recursos/recurso/e41e5af7-9c2d-495f-a28d-75dcbdb077e1.recurso/f75b82e6-49f7-4626-8f17-b5df3fea7bce/gramatica_lectura_y_escritura.pdf.

Pérez Grajales, H. (1999). *Nuevas tendencias de la composición escrita*. Colección Aula Abierta. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.

Real Academia Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa Calpe.

Rodríguez, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 59, mayo-agosto, 2012, pp. 87-118.

Sánchez Lobato, J. (2007). *Saber escribir*. Colombia: Santillana.

Sanz, A. (2009). *Orientaciones para la corrección de textos escritos*. Cuadernos de Inspección Educativa. Navarra: Gobierno de Navarra.

Seco, M. (1973). *Gramática esencial del español*. Madrid, Espasa Calpe.

Sedano, M. (2011). *Manual de gramática del español con especial referencia al español de Venezuela*. Caracas: UCV-CDCH

Serafini, M. T. (1994). *Cómo se escribe*. Barcelona: Paidós.

Simone, R. (2001). *Fundamentos de lingüística*. Barcelona: Ariel.

Vivaldi, M. (1969). *Curso de redacción*. Madrid: Paraninfo.

Zayas, F. (1994). La reflexión gramatical en la enseñanza de la lengua. *Revista Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*, n.º 1, pp. 65-72.

Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 59, mayo-agosto, 2012, pp. 63-85. Disponible en: <http://www.fzayas.com/portfolio/los-generos-discursivos-y-la-ensenanza-de-la-composicion-escrita/>.

Zayas, F. y Rodríguez, C. (1992). Reflexión gramatical y uso de la lengua. *Revista Textos. Didáctica de la lengua y de la literatura*, n.º 2, pp. 77-93.