

MORFOLOGÍA, SINTAXIS Y MOTIVACIÓN

Una propuesta para mejorar la motivación en 3º de ESO mediante el uso de Secuencias didácticas
para aprender gramática

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Alumna: Coral Suero Gonzalez

Tutor: Jordi González Batlle

Máster de Formación del Profesorado de Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación
Profesional y Enseñanza de Idiomas.
Especialidad Lengua y literatura castellana
Curso 2020-2021



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Índice

1. Resumen y palabras clave / Abstract and key words	3
2. Introducción	4
3. Marco teórico	6
3.1. Motivación.....	6
3.1.1. ¿Qué se necesita para <i>motivar</i> al estudiante?	6
3.1.2. ¿Cómo programamos para conseguirlo? (Variables personales y contextuales)	7
3.1.3. ¿Qué tipo de motivación deberíamos fomentar en las aulas?	9
3.1.4. Así que esto es <i>motivar</i>	10
3.2. Morfología y sintaxis	11
3.2.1. Morfología, sintaxis y motivación	11
3.2.2. Gramática de base semántica	12
3.2.3. Metodología para enseñar morfosintaxis: ¿qué dicen los currículos?	15
3.2.4. Metodología para enseñar morfosintaxis: secuencias didácticas para aprender gramática.....	16
3.2.5. ¿Qué se debe tener en cuenta, entonces, <i>sintácticamente</i> hablando?.....	19
4. Programación que se propone	20
4.1. Propuestas didácticas según SDG.....	22
4.1.1. Propuesta 1: El <i>complemento directo</i> en 5 lenguas del mundo.....	22
4.1.2. Temporización: Propuesta 1.....	28
4.2. Propuesta 2: ¿Cuándo usar cada expresión gramatical? Una ayuda en el aula.....	35
4.2.1. Temporización: Propuesta 2.....	41
4.3. Propuesta 3: Mejorar los textos de un compañero gracias al uso de los conectores.....	47
SDG orientadas a resolver problemas gramaticales que plantea la escritura	51
4.3.1. Temporización: Propuesta 3.....	53
5. Conclusiones.....	59
6. Bibliografía.....	60
7. Anexos	63
7.1. Anexo 1: Cuadro de Camps (2006) con los pasos a seguir en la elaboración de SDG:.....	64
7.2. Anexo 2: Ejemplo de repaso del CD.	65
7.3. Anexo 3: Ejemplo metodológico de la competencia 4 del ámbito digital (Generalitat de Catalunya, 2015).....	66
7.4. Anexo 4: Índice de imágenes.....	67
7.5. Anexo 5: Índice de cuadros	67

1. Resumen y palabras clave / Abstract and key words

¿Por qué la morfología y la sintaxis siguen siendo la *oveja negra* en las clases de lengua? ¿No existe forma alguna de mejorar la *motivación* de nuestros alumnos al trabajar estos conceptos? Y, de ser así, ¿Qué base teórica existe para ello? El presente trabajo permite enlazar el temido *Contenido clave* de morfología y sintaxis y aquello que los expertos proponen en cuanto a motivación en el aula se refiere.

Para conseguir este propósito, *MORFOLOGÍA, SINTAXIS Y MOTIVACIÓN: Una propuesta para mejorar la motivación en 3º de ESO mediante el uso de Secuencias didácticas para aprender gramática*, describe qué variables son necesarias para motivar a los alumnos, qué tipo de motivación debemos fomentar en el aula y, sobre todo, cómo encajamos esta teoría en una propuesta de curso. De este modo, este TFM ofrece una propuesta de trabajo para 3º de ESO. Lo hace gracias a unas directrices generales y tres *Secuencias didácticas para aprender gramática* (SDG) que promueven la gramática de base semántica, el trabajo en grupo, la investigación y las instrucciones para convertir una secuencia de trabajo en algo realmente *motivador*.

PALABRAS CLAVE: morfología, sintaxis, motivación, gramática de base semántica, Secuencias didácticas para aprender gramática (SDG)

Why are morphology and syntax still the black sheep in language classes? Is there no way to improve the motivation of our students when working on these concepts? And, if so, what theoretical basis is there for it? The present work allows to link the feared morphology and syntax Contenido clave and the experts' proposal in terms of motivation in the classroom.

To achieve this purpose, MORFOLOGÍA, SINTAXIS Y MOTIVACIÓN: Una propuesta para mejorar la motivación en 3º de ESO mediante el uso de Secuencias didácticas para aprender gramática, describes what variables are necessary to motivate students, what type of motivation should be promoted in the classroom and, above all, how this theory should be fitted into a work proposal. In this way, this TFM suggests a course proposal for 3rd ESO. It does so, thanks to both general guidelines and three Didactic sequences for learning grammar (SDG) that encourage semantic-based grammar, group work, research, and instructions to turn a work sequence into something truly motivating.

KEY WORDS: morphology, syntax, motivation, semantic-based grammar, Didactic sequences for learning grammar (SDG)

2. Introducción

Desde que tengo uso de razón, la morfología y la sintaxis se me han presentado como algo descontextualizado de la lengua, como una parte intrínseca del temario del libro de texto que se tenía que aprender para realizar un examen concreto. Recuerdo que, cuando cursaba los primeros cursos de la ESO, las detestaba profundamente: no las entendía, no veía el motivo por el que tenía que aprenderlas y, además, los profesores tampoco parecían disfrutar mucho con su explicación.

De hecho, no fue hasta que empecé a estudiar latín en una optativa de 4º de ESO, que me di cuenta de la utilidad de estas áreas del lenguaje en la traducción, en el aprendizaje de otras lenguas y en la importancia que tenía para la mía. Más adelante, durante la carrera (estudié Lenguas Aplicadas y algunas optativas de Traducción e Interpretación) una buena base morfosintáctica en castellano y catalán se volvió indispensable para superar con éxito casi cualquier asignatura. Sin ir más lejos, tuve que volver a repasar temario de latín para la introducción de traducción a alemán.

Es por ese motivo que, al iniciar mis prácticas del máster y, más tarde, durante mi primera sustitución, me horroricé al descubrir que este contenido clave del currículo se explicaba y se enseñaba exactamente igual que cuando yo estudiaba la ESO (hace ya algo más de 13 años). Creía firmemente que, con la publicación de la *Nueva gramática de la lengua española* en 2010 y la reedición de obras tan reconocidas como *Cómo enseñar y aprender sintaxis*, tanto el material de los libros de texto como los recursos de los docentes habrían cambiado, al menos, ligeramente.

De esta forma, me encontré con alumnos que, al igual que me había ocurrido a mí una década atrás, se encontraban totalmente desconectados y *desmotivados* cuando tocaba impartir alguna de las dos áreas. De nuevo, surgían en el aula los típicos comentarios del estilo *¿Esto sirve para algo?*, y *¿Por qué no estudiamos algo que nos sirve de verdad?* Escandalizada con la situación, empecé a explicar mi situación particular y cómo tanto la morfología como la sintaxis me habían ayudado tantísimo durante mi período como traductora y correctora. Sin embargo, poca utilidad tenía esa estrategia si no se acompañaba de una programación que buscase motivar al alumnado y se seguía optando por los ejercicios enfocados en una gramática más tradicional.

Por todas estas razones, el presente trabajo busca relacionar sintaxis, morfología y motivación y presentar una programación que ayude a docentes de castellano y catalán a cohesionar estos conceptos. Para conseguirlo, se verá que el marco teórico se divide en sub-apartados específicos. Por un lado, uno que resume qué se necesita para motivar al estudiante, qué variables se deben tener en cuenta y qué tipo de motivación se debe perseguir. Por el otro, uno dedicado enteramente al *Contenido clave 22* del ámbito lingüístico, y a su relación con la *motivación*, al tipo de gramática por el que se opta en este trabajo y a la metodología (Secuencias Didácticas para aprender gramática o SDG) que se ha seguido en la programación de este Trabajo de Fin de Máster (TFM).

En cuanto a esta última, si bien se especifica que las unidades que se proponen deben ser trimestrales, nada impide al docente convertirlas en un recurso mensual o añadir más sesiones si así se considera oportuno. La idea es que, poco a poco, los alumnos se vayan habituando a trabajar con SDG e incorporen la idea de que, trabajar morfosintaxis puede resultar interesante, útil, adaptado a las variables de cada aula y, finalmente, muy motivador.

Así pues, la ejemplificación de dicha planificación se ha llevado a cabo gracias a tres SDG muy distintas entre sí y que se han pensado para momentos muy concretos del curso escolar. La primera, muy enfocada a la *Dimensió actitudinal i plurilingüe*, insta a despertar el interés por el aprendizaje de lenguas extranjeras y a comprender las diferencias entre lenguas de familias lingüísticas distintas. Además, tiene una evidente relación con el ámbito de la traducción.

La segunda, enfocada a la relación entre ortografía, gramática y morfosintaxis, pretende que los alumnos investiguen los usos de una serie de secuencias de difícil ortografía. El fin es, por una parte, familiarizarse con los manuales de consulta habituales en lengua castellana. Por la otra, elaborar una serie de recursos que se colgarán en el aula y que servirán para mejorar la escritura del alumnado en general.

La última, también pensada para mejorar la producción escrita, se basará en la revisión y corrección de una serie de textos seleccionados por el docente y que pertenecerán a un compañero. Esto implicará, que más allá de las mejoras sugeridas por los grupos de trabajo, se deberá tener en cuenta al autor antes de introducir ningún cambio en los escritos.

Finalmente, solo me queda decir que, en el caso de ser docentes de secundaria, espero que disfruten del presente TFM, y, si es posible lo pongan en práctica con sus estudiantes. Si en cambio, los que leen este trabajo no se dedican a la enseñanza, solo deseo que redescubran el placer de trabajar la morfosintaxis en general.

3. Marco teórico

3.1. Motivación

Afirman García Bacete y Doménech (2002: 24) que “la motivación es la palanca que mueve toda conducta, lo que nos permite provocar cambios tanto a nivel escolar como de la vida en general”. Ambos autores reconocen que “en la mejora del rendimiento académico debemos tener en cuenta tanto los aspectos cognitivos como los motivacionales” (2002: 25). Es decir, en la elaboración de nuestra programación y de sus respectivas actividades, los docentes debemos tener en cuenta este aspecto intrínseco del aprendizaje.

Así pues, es natural que haya crecido en los últimos años la preocupación por tratar los contenidos curriculares de una forma más amena, que despierte el interés del alumno por el temario. Sin ir más lejos, los repositorios virtuales de las instituciones académicas están llenos de trabajos sobre cómo introducir la gamificación en el aula.

Pero ¿qué necesitamos realmente para motivar al estudiante?, ¿qué variables se deben tener en cuenta? y, ¿qué tipo de motivación deberíamos fomentar? Este apartado pretende responder a estas cuestiones y sentar las bases sobre las que se han construido las propuestas del presente trabajo.

3.1.1. ¿Qué se necesita para *motivar* al estudiante?

Aunque la palabra *motivación* parece usarse muy a la ligera en el contexto académico (la he visto aparecer en múltiples ocasiones al consultar bibliografía para este trabajo), pocas veces se explica en detalle la teoría sobre la que se construyen las secuencias didácticas que pretenden *motivar* al alumnado. Normalmente, se da por hecho que, si algo resulta práctico y útil en un contexto no académico, el alumnado se sentirá atraído por ese conocimiento:

La propuesta de intervención didáctica, que se presenta para finalizar, pretende contribuir al aumento de la motivación de los alumnos hacia una materia tan desprestigiada como la sintaxis. [...] Acercar el estudio de la sintaxis hacia posiciones prácticas de la lengua será la vía para estimular tanto la motivación de los alumnos como la mejora de su expresión escrita y el logro de la competencia comunicativa (Raga, 2014: 1).

Sin embargo, Bacete y Doménech (2002: 2) remarcan que son las “actitudes, percepciones, expectativas y representaciones que tenga el estudiante sí mismo, de la tarea a realizar, y de las metas que pretende alcanzar” aquello que consigue este objetivo. De esta forma, los maestros debemos ser capaces de crear espacios en los que los alumnos se sientan cómodos y seguros y en los que puedan avanzar en sus objetivos, para lograr la ansiada *motivación*.

Así, está claro que el componente emocional juega un rol básico en el aprendizaje. Si una situación nos causa mucha inseguridad, es muy poco probable que nos sintamos lo suficientemente cómodos como para aprender en condiciones normales. El contexto de la clase puede ser magnífico: actividades idóneas, trabajo cooperativo, etc. pero las circunstancias personales de cada alumno pueden variar enormemente. Volviendo al punto inicial de este apartado, aunque un concepto resulte muy útil en un contexto no-académico, la realidad personal del alumno puede afectarle tanto, que su motivación puede descender como si de un ejercicio poco elaborado se tratase.

En definitiva, no solo basta con que una actividad sea *aprovechable* fuera de las aulas, también se deben tener en cuenta las variables de los estudiantes y, sobre todo, no perder de vista las emociones o sentimientos que sienten al realizarla. Nuestro fin debe incluir la búsqueda del *espacio seguro* del que hablan Dalmau, Sala y Llinares (2015) en sus *Pautes sobre el Disseny Universal per a l'Aprenentatge* (DUA):

Un entorn educatiu òptim ofereix opcions que redueixen la sensació d'inseguretat, la percepció d'amenaçes i les distraccions per a tots creant un espai segur en el que l'aprenentatge pugui tenir lloc. (Dalmau *et al.*, 2015: 26).

Una vez resuelta esta cuestión, podemos avanzar hacia qué variables personales y contextuales son las más idóneas para crear este ambiente en el aula.

3.1.2. ¿Cómo programamos para conseguirlo? (Variables personales y contextuales)

Como ya se ha comentado, (véase 3.1. Motivación) el rendimiento de un alumno se explica teniendo en cuenta tanto sus rasgos cognitivos como motivacionales. Los segundos se podrían clasificar de varias maneras. Por ejemplo, Miras (2001) los engloba dentro de lo que ella denomina la *dimensión afectiva y de equilibrio personal del alumno*. Otros autores, como Coll y Solé (1989), simplemente mencionan que existen una serie de *factores* (*autoconcepto*, creencias, actitudes, etc.) que influyen en el sentido que le da un alumno a una actividad concreta. Para este trabajo, sin embargo, se sigue la clasificación que proponen García Bacete y Doménech (2002) de variables personales y contextuales, ya que se considera que es la que permite elaborar de una manera más sencilla las programaciones, teniendo en cuenta el factor motivacional.

En ella, los autores destacan la idea del *autoconcepto*, a la que definen como “el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y del *feedback* de los otros significativos como compañeros, padres y profesor” (García Bacete y Doménech, 2002: 27). Otros especialistas añaden, además, que el *autoconcepto* es una “noción pluridimensional, que engloba representaciones sobre distintos aspectos de la persona” (Miras, 2001: 311-312). En definitiva, es la representación que el alumno tiene de sí mismo, desde distintos puntos de vista y está estrechamente relacionada con la autoestima (Miras, 2001).

Esta noción, pues, es extremadamente importante cuando se trata de diseñar programaciones que tengan en cuenta la motivación de los alumnos, dado que genera “expectativas bien de éxito, bien de fracaso, que repercutirán sobre su motivación y rendimiento” (García Bacete y Doménech, 2002: 27). Si bien es cierto que los docentes no podemos incidir directamente sobre el *autoconcepto* de variable personal, sí debemos hacerlo en clave contextual. Por ejemplo, las DUA (Dalmau *et al.*, 2015) aconsejan proporcionar modelos, soporte y *feedback* que permita gestionar el fracaso y desarrollar el autocontrol. Es decir, enseñar usando ejemplos, proporcionar soportes adecuados y medir y adecuar el *feedback* que se da en el aula.

La siguiente variable que se debe destacar son las *metas del alumnado*. Desde un punto de vista personal, existe una relación directa entre el tipo de metas que se propone el estudiante y el tipo de motivación que lo mueve (véase 3.1.3. ¿Qué tipo de motivación deberíamos fomentar en las aulas?). Como ocurría con la variable anterior, resultará difícil modificar los objetivos de los adolescentes a los que vemos tres veces por semana, pero desde el punto de vista contextual, “como la organización y la estructuración de la enseñanza es de responsabilidad exclusiva del profesor, se deduce que es este el que con su actuación instruccional determinará el que los estudiantes adopten un tipo de metas u otras” (García Bacete y Doménech, 2002: 33). Así pues, es nuestra responsabilidad ayudar a los chicos a establecer de manera realista sus objetivos, planificar estrategias para conseguirlos y ofrecer instrumentos que ayuden a ver su progreso real (Dalmau *et al.*, 2015). Las DUA nos ofrecen en este sentido algunos ejemplos sobre cómo hacerlo:

- Facilitar models o exemples del proces a seguir, dels resultat i dels objectius a aconseguir.

- Proporcionar pautes i llistes de comprovació per ajudar a definir els objectius.

- Posar els objectius i la planificació en algun lloc visible. (Dalmau *et al.*, 2015: 24)

La tercera y última variable que estos autores tienen en cuenta es la de las *emociones*. Ya se ha comentado anteriormente en este trabajo (véase 3.1.1. ¿Qué se necesita para *motivar* al estudiante?) la importancia que tiene el componente afectivo en el aprendizaje sobre la motivación del estudiante:

El tipo de emoción que experimenta el alumno en la realización de la tarea viene determinada fundamentalmente por las características propias de la tarea y, en particular, por el contenido de la misma y la estrategia metodológica diseñada por el profesor para su realización. (García Bacete y Doménech, 2002: 33)

De esta forma, aunque, como en casos anteriores, no podamos modificar la variable personal que tiene un individuo al practicar una tarea concreta (una redacción, por ejemplo), desde la variable contextual, si una tarea se nos presenta de una manera atractiva, siempre nos comportará un aprendizaje más

significativo¹. En este punto, los autores mencionan el hecho de que un estudiante siempre será emocionalmente más propenso a aprender, si le puede atribuir sentido a lo que está haciendo (de ahí a que muchas secuencias que se definen como *motivadoras* muestren la relación entre los contenidos académicos y su aplicación en la *vida real*).

Una vez clasificadas las variables que debemos tener en cuenta, queda tratar qué tipo de motivación existe actualmente en las aulas y cuál deberíamos fomentar.

3.1.3. ¿Qué tipo de motivación deberíamos fomentar en las aulas?

En casi cualquier publicación sobre *motivación* aparecen mencionadas las dos grandes categorías de la Teoría de la Autodeterminación (TAD) de Ryan y Deci (2000: 6):

El término motivación extrínseca se refiere al desempeño de una actividad a fin de obtener algún resultado separable y, por lo tanto, contrasta con el de motivación intrínseca que se refiere al hacer una actividad por la satisfacción inherente que ocasiona la actividad en sí misma.

Para entender mejor estos conceptos, pensemos en la gente que acude regularmente al gimnasio (entre los cuales me incluyo). La gran mayoría acude con una motivación extrínseca, porque desean perder peso, mejorar su figura o mejorar su salud. También están, sin embargo, aquellos que hacen gimnasia por el mero placer de practicar un deporte (motivación intrínseca).

Por consiguiente, la motivación intrínseca se considera altamente autónoma, mientras que la extrínseca puede serlo en mayor o menor grado dependiendo de la regulación de la persona. Tener esto en mente es esencial, ya que, cuanto menos autónoma es esta motivación, más cerca estará de la temida *desmotivación* (Ryan y Deci, 2000).

Considerando esta teoría, es comprensible que “si bé és important tenir cura dels elements extrínsecs de l'aprenentatge per contribuir a una major motivació i implicació, [...] també ho és que els estudiants desenvolupin les "habilitats intrínseques" per regular les seves pròpies emocions i motivacions” (Dalmau *et al.*, 2015: 29). Lo que concluyen estas pautas y lo que fomentan las *Competències bàsiques de l'àmbit personal i social* (Generalitat de Catalunya, 2018) es, pues, que los estudiantes vean más allá de la materia y de la nota y hagan suyo el aprendizaje.

Si bien esto parece extremadamente teórico, resulta eminentemente práctico. Por ejemplo, la regulación se lleva a cabo de una manera más positiva si los alumnos se sienten cuidados por sus padres y profesores. En cambio, si “los niños son llevados a ejecutar conductas antes que ellos hallan

¹ La significatividad del aprendizaje se refiere a la posibilidad de establecer vínculos sustantivos y no arbitrarios entre lo que hay que aprender —el nuevo contenido— y lo que ya se sabe, lo que se encuentra en la estructura cognitiva de la persona que aprende —sus conocimientos previos. (Coll y Solé, 1989: 17)

desarrollado una preparación hasta dominarlas [...], se predice que, en el mejor caso, solo interiorizaran parcialmente estas regulaciones” (Ryan y Deci, 2000: 9).

Como la lista de condiciones para incrementar la motivación intrínseca es notoria, para las intenciones de este TFM, se ha decidido incluir un pequeño apartado en cada una de las secuencias, en el que se explicita cómo esa secuencia didáctica ayuda a incrementar la motivación intrínseca de los chicos.

3.1.4. Así que esto es *motivar*

Como conclusión para este apartado y antes de adentrarnos en el terreno de la morfosintaxis, se van a resumir brevemente todos los conceptos que nos ayudan a crear un ambiente motivacional en el aula.

En primer lugar, se ha visto que no solo basta con crear relaciones entre las actividades académicas y su uso en la vida real: se deben tener en cuenta otros muchos factores o variables que ayuden a conseguir un espacio en el que desarrollar el aprendizaje. De este modo, siguiendo la propuesta de García Bacete y Doménech (2002), que dividen estos factores entre personales y contextuales, se han apuntado las tres variables que influyen en la motivación en el aula: el *autoconcepto*, las metas del alumno y las emociones dentro del contexto académico.

De esta forma, aunque no se puede modificar la variante personal de los estudiantes en ninguna de estas variables, sí se puede modificar la contextual. En el primer caso, proporcionando herramientas para gestionar mejor el fracaso, dando ejemplos y modelos a seguir y facilitando el *feedback* adecuado. En el segundo, estableciendo metas realistas y ayudando a los chicos a alcanzarlas y, en el último, presentando las actividades de una forma atractiva y práctica.

Finalmente, se ha visto que se conseguirá una motivación plena (muy alejada de la *desmotivación*) si los alumnos hacen suyo el aprendizaje, es decir, si se consigue una motivación intrínseca, académicamente hablando. Por ejemplo, la satisfacción de aprender y disfrutar aprendiendo (motivación intrínseca), sin basarse únicamente en la nota de la materia (motivación extrínseca).

3.2. Morfología y sintaxis

3.2.1. Morfología, sintaxis y motivación

Por un lado, la morfología es la parte de la gramática que “se ocupa de la estructura de las palabras, las variantes que estas presentan y el papel gramatical que desempeña cada segmento en relación con los demás elementos que las componen”, según la *Nueva gramática de la lengua española* (Real Academia Española, 2009: 6).

Por el otro, la sintaxis, a la que corresponde el análisis de la manera en que se combinan y se disponen las palabras, forma parte de la gramática, al igual que la morfología y, en un sentido más amplio, la fonética y la fonología. Esta área del lenguaje explica las relaciones y vínculos que se establecen entre clases de palabras y grupos sintácticos (Real Academia Española, 2009).

Estas ramas de la lengua aparecen de forma explícita en las competencias básicas del ámbito lingüístico del *Currículum*² y, por lo tanto, no podemos excluirlas de la programación escolar. Con todo, si se analiza con detalle, se verá que, aunque en este se relacionen normalmente con competencias diversas (véase Imagen 1), parece que las unidades didácticas de los libros de texto habituales todavía las tratan aisladas del resto de conocimientos lingüísticos (véase Imagen 2):

Continguts clau	Competències												Actituds			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	
13. Redacció de textos d'intenció literària.																
14. Lectura d'obres de la literatura catalana, castellana i universal, o juvenils.																
15. Lectura i escriptura sovintejades sobre temes diversos i en contextos diferents.																
16. Formes de cortesia i respecte en les interaccions orals.																
17. Varietats lingüístiques socials i geogràfiques.																
18. Llengües d'Espanya, d'Europa i del món.																
19. Pragmàtica.																
20. Fonètica i fonologia.																
21. Lèxic i fonètica.																
22. Morfologia i sintaxi.																
23. Llenguatge audiovisual.																

Imagen 1: La morfología y la sintaxis en las competencias básicas del ámbito lingüístico.

Fuente: Competencias básicas del ámbito lingüístico.

² <http://xtec.gencat.cat/web/.content/curriculum/eso/curriculum2015/documents/ANNEX-3-Ambit-lingueistic.pdf>

estudios lingüísticos, a partir de la semántica generativa y de las gramáticas funcionales han tendido a interrelacionar la semántica y la sintaxis (Camps y Zayas, 2006: 20).

Afortunadamente, este panorama ha cambiado enormemente en los últimos dos decenios: la idea de que la sintaxis es una proyección de las dependencias léxicas y los progresos en la formalización gramatical de los fenómenos semánticos (cuantificación, determinación...) han permitido romper por fin un corsé demasiado rígido (Brucart, 2000).

Con el propósito de comprender cómo enseñar morfología o sintaxis usando estas nuevas directrices, se ha consultado la *Nueva gramática* y la obra de Ginés Lozano (edición del 2020). Así, por ejemplo, la primera considera que el concepto de *predicado* se puede explicar de dos formas: la primera y la más tradicional, define esta función sintáctica como “la expresión gramatical cuyo contenido se atribuye al referente del sujeto” (Real Academia Española, 2009: 15). La segunda tiene en cuenta el *significado* del verbo principal y los *participantes* que, obligatoriamente o no, reclama esta forma en cada oración. Él es, pues, “el elemento central de la oración, el encargado de distribuir unos papeles” (Camps y Zayas, 2006: 21) que pueden ser necesarios u opcionales y que, según el autor que se consulte, pueden variar en su denominación:

Siguiendo el estudio de Porto Dapena distingue entre complementos nucleares y marginales [...]. También divide los complementos en argumentales o regidos o no argumentales. En los primeros la aparición o presencia de los mismos viene exigida por las características léxicas del verbo. (Lozano, 2020: 86).

El término ADJUNTO se usa por oposición al de ARGUMENTO [...], es decir, a los segmentos sintácticos seleccionados requeridos por un predicado en función de su propia significación. (Real Academia Española, 2009: 16).

En este punto, se debe subrayar que, en el segundo sentido de predicado, la *Nueva gramática* apunta que no todos son verbales, ya que “también los sustantivos, los adjetivos, los adverbios y las preposiciones pueden tener argumentos, es decir constituyentes exigidos por su significado léxico” (Real Academia Española, 2009: 15).

Como se puede observar, es una forma completamente distinta de trabajar, en este caso, las unidades sintácticas, que poco tiene que ver con los contenidos tradicionales (véase Imagen 3). Sin embargo, puede resultar mucho más lógico para el usuario no experto de la lengua:

2 La oración

La **oración** es la unidad más pequeña de sentido completo en sí misma. Dentro de la oración, suelen distinguirse dos funciones básicas, **sujeto** y **predicado**. La función de sujeto la desempeña un **sintagma nominal**; la de predicado, un **sintagma verbal**. Entre los núcleos del sujeto y del predicado (nombre y verbo) debe haber **concordancia**, es decir, deben tener igual persona y número gramaticales.

Imagen 3: Definición de *oración*.

Fuente: Lengua castellana y literatura 2 ESO Atòmium.

Camps y Zayas (2006) proponen en su obra ejemplos prácticos acerca de cómo trabajar usando la gramática de base semántica. Uno de los más destacables es la clasificación de titulares de periódico según si *alguien hace algo, algo provoca algo, alguien sufre o experimenta algo y algo ocurre*. Tras la ubicación de los encabezamientos, los estudiantes deben transformarlos a otra categoría. Por ejemplo, el titular *Tres millones de personas morirán este año a causa del sida* es muy distinto de *Este año, el sida acabará con la vida de tres millones de personas* (Camps y Zayas, 2006). Como se ve, el punto de vista es completamente diferente dependiendo del papel semántico de cada uno de los integrantes de la oración.

Después de consultar este tipo de ejercicios, se puede afirmar que una programación con esta tipología de gramática, si bien seguro que no es la única, permite tener en cuenta todo lo visto en el apartado 3.1. Motivación. Por ejemplo, durante el ejercicio de los titulares se puede proporcionar modelos o ejemplos parecidos para desarrollar este tipo de actividades y se puede dar por válidas múltiples opciones de los alumnos (variable del *autoconcepto*). Además, esta tarea permite planificar ejercicios teniendo en cuenta las nociones de complementos que tengan los estudiantes de antemano y facilita que puedan encontrar analogías en titulares de prensa reales (variable metas del alumnado). Finalmente, al presentarse de una manera más atractiva que los ejercicios de la Imagen 2, y, al tratarse de titulares extraídos de la realidad cotidiana, esta batería también comporta un aprendizaje más significativo (variable de las emociones) y potencia la motivación intrínseca del alumnado.

Una vez investigadas qué otras opciones existen para enseñar morfosintaxis, que vayan más allá de las categorías de palabras y de la oración como una suma de *sujeto y predicado*, solo queda descubrir qué metodología es la más adecuada para los intereses de este trabajo.

3.2.3. Metodología para enseñar morfosintaxis: ¿qué dicen los currículos?

Después de realizar las prácticas de este máster y de trabajar durante tres meses en una sustitución, no podría estar más de acuerdo con las siguientes afirmaciones de Camps y Zayas (2006: 7-8):

El objetivo de la revisión de la enseñanza de la gramática en el momento actual consiste en promover una enseñanza de la gramática que atienda tanto a la relación del conocimiento reflexivo de las formas lingüísticas con los usos de la lengua, especialmente con los usos más complejos, como la sistematización de los conocimientos gramaticales en un modelo básico.

Por ese mismo motivo, los autores opinan que “parece necesario introducir en el currículo y en los proyectos curriculares contenidos gramaticales que afectan al texto, tanto en su organización lingüística como en su relación con la actividad discursiva” (Camps y Zayas, 2006: 8). Esta reflexión ya es una realidad y se ve, como ya se ha comentado anteriormente en este trabajo (véase 3.2.1. Morfología, sintaxis y motivación), en la relación que se establece entre morfosintaxis y texto en el *Currículum* actual del ámbito lingüístico:

Competència 2. Reconèixer els gèneres de text, l'estructura i el seu format, i interpretar-ne els trets lèxics i morfosintàctics per comprendre'l

La comprensió lectora és un dels components del coneixement de la llengua. Aquesta competència, determinada per un caràcter instrumental dels continguts, comporta:

- Distingir el gèneres de text (narratiu, argumentatiu...).
- Identificar les seves característiques: estructura, lèxic i morfosintaxi.

Imagen 4: Ejemplo de competencia 2 del *Currículum* del ámbito lingüístico.

Fuente: *Currículum educació secundària obligatòria Àmbit lingüístic (llengües catalana i castellana)*.

Competència 5. Escriure textos de tipologia diversa i en diferents formats i suports amb adequació, coherència, cohesió i correcció lingüística

L'expressió escrita és un dels components del coneixement de la llengua. Aquesta competència, determinada per un caràcter instrumental dels continguts, comporta:

- Utilitzar el gèneres de text adequat a la situació comunicativa.
- Trobar el registre adient al context.
- Emprar el lèxic i la fraseologia adequats.
- Utilitzar mecanismes de referència, de cohesió i segmentació.
- Respectar les normes morfològiques, sintàctiques i ortogràfiques.

Per això, s'utilitzen els diferents formats i suports per presentar el text.

Gradació del nivell d'assoliment d la competència

Imagen 5: Ejemplo de competencia 5 del *Currículum* del ámbito lingüístico.

Fuente: *Currículum educació secundària obligatòria Àmbit lingüístic (llengües catalana i castellana)*.

Pero ¿qué peso tiene la morfosintaxis en el *Currículum*? Este contenido clave aparece siempre en relación con otras competencias y dimensiones (véase Imagen 1) y se muestra como parte del *Bloc*

transversal de coneixement de la llengua (Generalitat de Catalunya, 2015). En otras palabras, se trata de una “referència de la base lingüística que a partir de l’ús, s’ha de tenir present a l’hora de comunicar-se en tots els àmbits i contextos” (Generalitat de Catalunya, 2015: 22). Sin embargo, además de presentarla como una noción lingüística aislada del resto (véase Imagen 2), los libros actuales siguen centrando sus unidades didácticas alrededor de la noción gramatical que toque en ese momento del temario. Algunos compañeros del curso anterior ya lo explicitaban en sus respectivos TFM:

Entrado en detalle, el contenido se organiza siguiendo una pauta más o menos constante. Cada uno de los apartados está introducido por una explicación teórica que se va completando de manera guiada con unos breves cuadros explicativos en los márgenes. Estas explicaciones teóricas están basadas principalmente en la identificación de los complementos según la sintaxis tradicional. Por ejemplo, en la unidad 7 se trabaja el Complemento Directo. [...] Al acabar la teoría se presenta una actividad, denominada de comprobación, que permite poner en práctica la explicación de una manera gradual. Y al final de la unidad se proponen una decena de actividades de consolidación. (Rodríguez, 2020: 20).

Así pues, las actividades que presento en el apartado 3.2.1. Morfología, sintaxis y motivación (véase Imagen 2) no solo contradicen los principios motivacionales explicados en este marco teórico (véase 3.1. Motivación), sino que también son poco respetuosas con las corrientes educativas actuales. Si bien este trabajo no tiene como objetivo analizar el uso y la representación que tiene la morfosintaxis en los libros de texto actuales, era imprescindible mencionar este asunto en el marco teórico, ya que las actividades de las programaciones que se presentan no usan este tipo de materiales (véase 4.1. Propuestas didácticas según SDG).

Claro que, si no podemos guiarnos por el libro de texto, ¿qué opciones didácticas nos permiten respetar la documentación oficial y perseguir los objetivos motivacionales? Anna Camps (2006) propone las Secuencias didácticas para aprender gramática (SDG) para lograr este objetivo.

3.2.4. Metodología para enseñar morfosintaxis: secuencias didácticas para aprender gramática

Se denomina Secuencias Didácticas para aprender Gramática (SDG) al conjunto de tareas que “tienen como objetivo la enseñanza y el aprendizaje de la gramática como objeto de enseñanza” y que pretenden interrelacionar las “tareas de producción y comprensión de textos y las tareas específicas dirigidas al aprendizaje de las formas de lengua en todos los niveles” (Camps, 2006: 31).

En este tipo de secuencias, si bien se exige que los estudiantes sean capaces de considerar el aprendizaje gramatical como algo que se puede aislar momentáneamente de la realidad, también se pretende que las formas lingüísticas les ayuden a entender las distintas formas de comunicación (Camps, 2006). Se basan en dos hipótesis: el funcionamiento de la lengua es algo que puede interesar

a los adolescentes (favorece pues, la variable emocional) y se puede construir conocimiento a partir de “procesos activos de investigación” (Camps, 2006).

Esta metodología, además, se fundamenta en el trabajo colaborativo y cooperativo ³ y en la imagen del profesor como guía y mediador entre alumnos y conocimiento, cosa que, por otro lado, facilita la adquisición de competencias del ámbito personal y social del *Currículum* (véase Imagen 6):

El treball en grup és una estratègia motivadora d'aprenentatge que estimula l'esperit cooperatiu i permet donar una nova dimensió a l'autoconeixement, a través de la interacció amb les diverses habilitats i amb els diferents ritmes de treball dels membres del grup (Generalitat de Catalunya, 2018: 26).

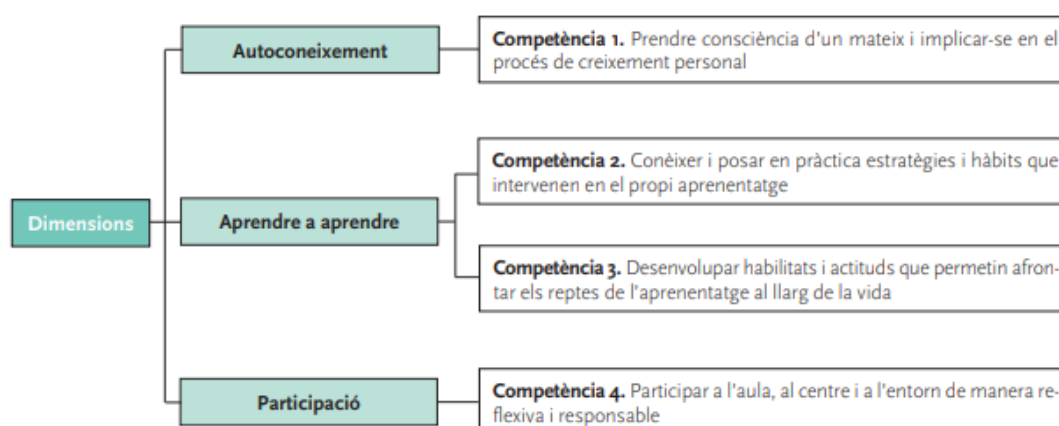


Imagen 6: Competencias del ámbito personal y social.

Fuente: Competencias básicas del ámbito personal y social.

Así, se encuentran formadas por una serie de tareas diversas, pero que tratan de alcanzar un único objetivo global que les da sentido (Camps, 2006). Es decir, son lo contrario a los ejercicios prototípicos que se han visto con anterioridad en este trabajo (véase Imagen 2) que se plantean como tareas aisladas, con poca o ninguna interrelación entre ellas.

Otro rasgo identificativo de este tipo de secuencias es su tipología de actividades. Existen de dos tipos, según Camps (2006):

1. Una actividad de investigación: generalmente culmina con la redacción de un informe, una exposición oral, etc. con las conclusiones a las que han llegado los alumnos.
2. Una actividad de aprendizaje: este tipo de actividad permite vehicular distintas SDG en forma de programación para todo un curso, ya que se recoge el contenido asimilado en la SDG anterior (véase 6. Propuestas didácticas según SDG).

³ En el *trabajo cooperativo* el docente es el encargado de organizar y secuenciar a los grupos de estudiantes, mientras que, en el *colaborativo*, son los alumnos los que dividen las tareas a realizar.

En cuanto a cómo se llevan a cabo, la autora afirma que deben seguir siempre el mismo método. La imagen siguiente (véase Imagen 7) y el Anexo 1 de este trabajo lo resumen:

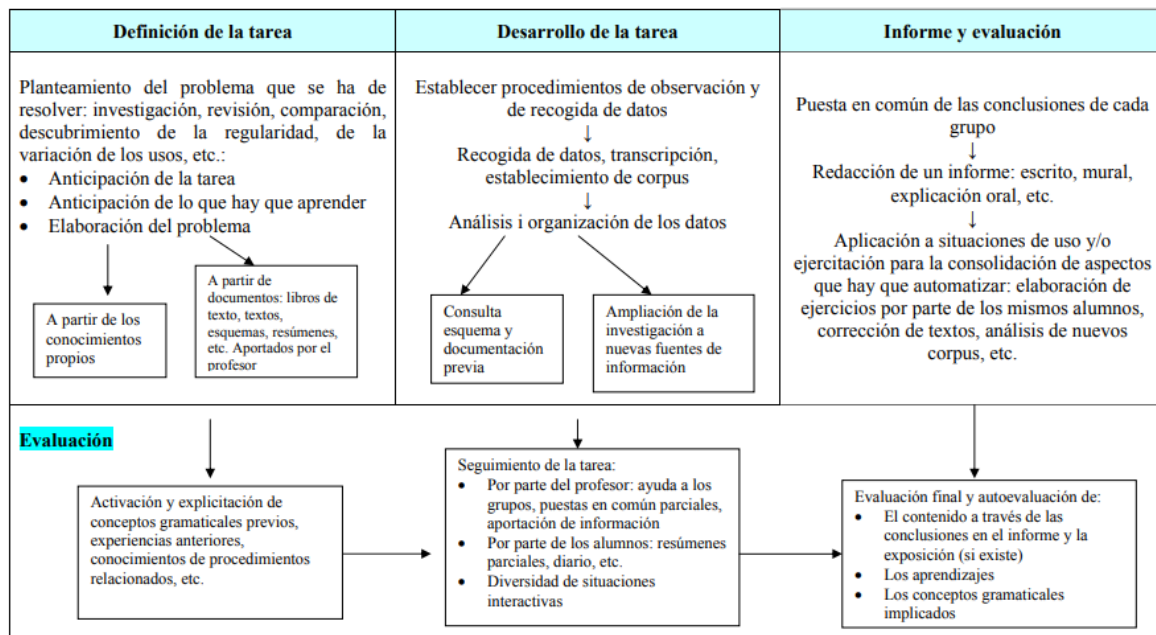


Imagen 7: Cuadro resumen de SDG.

Fuente: Camps, 2006.

Como se puede observar, las SDG permiten el tratamiento de una gran diversidad de objetos de estudio. Su primera fase consiste en delimitar la tarea a realizar y engloba la explicitación de las finalidades tanto de trabajo material como de procedimiento (Ribas y Verdaguer, 2018). Además, este primer período incluye una evaluación de los alumnos que permite al docente saber qué conocimientos previos tienen sobre el tema.

Ribas y Verdaguer (2018) definen la segunda fase como el centro de la SDG, ya que, una vez se ha explicado la tarea, se han de tomar decisiones sobre el objeto de estudio: establecimiento del corpus, recogida de datos, entrevistas, etc. y, lo que es más importante, sobre los procedimientos que se seguirán. La evaluación, en este caso, consistirá en un seguimiento de la tarea por parte del profesor y de los mismos estudiantes y se valorará la interacción en grupo y la resolución de tareas parciales (Camps, 2006).

Finalmente, la tercera fase se basa en la puesta en común de las conclusiones de cada grupo y en la elaboración del informe, exposición oral, etc. que las resume y que sirve para “dar coherencia significativa a los contenidos trabajados y hacerlos funcionales respecto de situaciones futuras” (Camps, 2006: 36). La autora afirma que han proliferado las actividades posteriores a la tarea final que aplican los conocimientos adquiridos durante toda la SDG, así que, si bien parecen no ser obligatorias para formar parte de estas secuencias, sí aparecen en el cuadro que las resume (véase Imagen 7).

La última característica de esta metodología que se debe destacar para los fines de este trabajo son los tipos de SDG que propone la autora (Camps, 2006) , según su objetivo final:

1. SDG orientadas a resolver problemas gramaticales que plantea la escritura y que pueden surgir de las mismas dificultades de los alumnos.
2. SDG basadas en la comparación entre lenguas, normalmente fruto de ambientes multilingües.
3. SDG a partir de conceptos gramaticales explícitos, sintácticos o morfológicos, textuales, etc. que Camps considera básicos y que deberán aproximarse desde una perspectiva semántica (véase 3.2.2. Gramática de base semántica).
4. SDG basadas en la investigación sobre la variación de la lengua oral y/o escrita, como, por ejemplo, las diferencias dialectales.

3.2.5. ¿Qué se debe tener en cuenta, entonces, *sintácticamente* hablando?

Recapitulando todo lo visto en este segundo apartado del marco teórico, se puede confirmar que los ejercicios prototípicos que normalmente aparecen en los libros de texto del alumnado no son los más adecuados para lograr la motivación de los estudiantes.

Sin embargo, hace ya años que la normativa ofrece más posibilidades de trabajo que las que se corresponden con la gramática tradicional. Varias publicaciones muy reconocidas, como el trabajo de Ginés Lozano (2020) son un buen ejemplo de ello.

En este sentido, como docentes, nos encontramos con una gran variedad de corrientes que nos permiten programar en torno a las que se adecuan más a nuestras necesidades educativas. Para los objetivos de este TFM, se ha escogido la gramática de base semántica, dado que permite aplicar todos los conceptos revisados en el apartado 3.1. Motivación.

Finalmente, después de revisar qué metodología debemos seguir, según los currículos actuales, se ha optado por aplicar las SDG a la programación que ofrece este trabajo. Los motivos son varios: se basa en hipótesis tales como que los recursos gramaticales pueden interesar al alumnado, fomenta el trabajo en grupo y el rol del profesor como mediador y permite la concatenación de SDG para crear programaciones anuales. Además, se puede adaptar fácilmente a los contenidos que se quieran cursar, tiene tres fases muy definidas en su desarrollo, con lo que, el docente, puede situar sin problema cuando tiene que realizar cada tipo de ejercicio y cada una de ellas cuenta siempre con una evaluación.

4. Programación que se propone

La primera característica de la siguiente programación es que, más allá de las SDG descritas, a lo largo de todo el curso y con todas las actividades, se deben considerar las tres variables motivacionales ya destacadas en apartados anteriores y el fin de conseguir una motivación de tipo intrínseca. Además, también se debe tener en mente, en todo momento, el tratamiento de la gramática de base semántica, para, de esta forma, evitar confusiones en el alumnado. Es decir, en todas las explicaciones sobre morfosintaxis, se debe aplicar, aunque no sea de manera exclusiva, el concepto de *significado*.

La segunda es, como ya hemos visto en apartados anteriores (véase 3.2.1. Morfología, sintaxis y motivación), la relación de la morfosintaxis con otros aspectos del *Currículum* actual. Por ende, se verá que las unidades que se proponen persiguen este mismo modelo y se realizan teniendo en cuenta competencias que no son exclusivas del ámbito lingüístico.

Dicho esto, y con la intención de seguir las directrices del *Currículum*, esta programación propone desarrollar una SDG por trimestre, durante la asignatura habitual de 3º de ESO. De este modo, se permite intercalar este tipo de secuencias con otras actividades de trabajo cooperativo y colaborativo, y al mismo tiempo, se da espacio de desarrollo a otras fórmulas (concursos literarios, pruebas de trimestre, salidas extraescolares, etc.). La intención, pues, al no existir en la teoría de las SDG una descripción concreta sobre *cuando* llevarlas a cabo ni en qué *cantidad*, es no *colapsar* el curso escolar de estas secuencias, dado que podría ser contraproducente en términos de *motivación*.

Ahora bien, si el método funciona, se podría ampliar su implementación. Se debe pensar que el *Currículum* de 3º es bastante generoso, ya que incluye el repaso de algunos contenidos, que, en muchos casos ya se han trabajado en 1º y en 2º (por ejemplo, las categorías gramaticales), con lo que existe margen de sobra para crear SDG muy distintas entre sí. El siguiente cuadro (véase Cuadro 1) resume la morfosintaxis de los tres primeros cursos de la ESO:

Primero de ESO	Segundo de ESO	Tercero de ESO
Categorías gramaticales	Categorías gramaticales	Categorías gramaticales
Noción de sintagma	Tipos de sintagma	Tipos de sintagma
Funciones sintácticas: sujeto, predicado, complemento del nombre, complemento directo, complemento indirecto, complemento circunstancial	Funciones sintácticas: sujeto, predicado, complemento del nombre, complemento directo, complemento indirecto, complemento circunstancial, atributo	Funciones sintácticas: sujeto, predicado, complemento del nombre, complemento del adjetivo, complemento directo, complemento indirecto, complemento circunstancial, atributo, complemento de régimen, complemento predicativo, aposición
Elementos de la oración	Elementos de la oración	Elementos de la oración. Oración impersonal. Oración activa y pasiva
Conectores: temporales, de lugar, de orden, de causa y consecuencia	Conectores: temporales, de lugar, de orden, de causa y consecuencia	Conectores: de orden, de detalle, de causa y consecuencia, adversativos

Consulta de diccionarios, herramientas informáticas de revisión de texto, compendios gramaticales y compilaciones de normas ortográficas	Consulta de diccionarios, herramientas informáticas de revisión de texto, compendios gramaticales y compilaciones de normas ortográficas	Consulta de diccionarios, herramientas informáticas de revisión de texto, compendios gramaticales y compilaciones de normas ortográficas
	Sustituciones léxicas	Sustituciones pronominales y léxicas
		Aposiciones

Cuadro 1: Resumen de morfología y sintaxis de los tres primeros cursos de ESO.

Fuente: *Curriculum educació secundària obligatòria Àmbit lingüístic (llengües catalana i castellana)*.

Obviamente, esto no impide la adaptación de las SDG cuando sea necesario. Nada es inamovible en las secuencias que se proponen en este trabajo. En este sentido, se deben respetar siempre las ya mencionadas competencias del ámbito, que dejan muy claro que “l’observació dels comportaments de l’alumne durant tota l’etapa donarà informació que permetrà adaptar la planificació de les activitats a la realitat de l’alumnat” (Generalitat de Catalunya, 2018: 7).

En cuanto a la temporización, se podrá observar que las tres secuencias que se proponen como ejemplificación tienen una duración aproximada de unas cinco sesiones lectivas. Aunque no todos los ejemplos consultados de otras SDG especifican una temporización concreta de cada una de las fases, no debemos olvidar que eso corresponde a casi dos semanas de trabajo exclusivo en este proyecto, dado que, en 3º de ESO, la asignatura de *Llengua Castellana i Literatura* se distribuye en tres horas semanales (Generalitat de Catalunya, 2012).

Respecto a la duración de las clases, se verá que las actividades se han planificado con un máximo de 55 minutos, ya que esta programación tiene en cuenta los cinco minutos de cambio de clase que suelen tener los centros.

Finalmente, solo queda remarcar que estas actividades están pensadas para un contexto postpandemia. No obstante, existen en los centros distintas fórmulas que permitirían su aplicación en la situación actual. Sin ir más lejos, el centro donde realicé las prácticas permitía el trabajo cooperativo y colaborativo con los compañeros que se situaban en el espacio más próximo. Es decir, los chicos que se sentaban de una manera más cercana eran, a la vez, los compañeros de trabajo en el caso de alguna propuesta grupal.

4.1. Propuestas didácticas según SDG

4.1.1. Propuesta 1: El *complemento directo* en 5 lenguas del mundo.

Información básica	
Título de la programación	El <i>complemento directo</i> en 5 lenguas del mundo.
Materia	Lengua Castellana y Literatura
Curso	3º de ESO
Horas lectivas	5
Momento de realización	Esta secuencia debería realizarse durante el primer trimestre, idealmente, siguiendo el orden que propone Lozano (2020). Es decir, después de haber repasado los conceptos de <i>sujeto y predicado, clases de sujeto y clases de predicado, oraciones copulativas y predicativas y atributo</i> .
Justificación	<p>Hace ya años que desde el mundo académico se afirma que el contacto entre lenguas es el caldo de cultivo ideal para fomentar el interés en el aprendizaje de lenguas extranjeras y para aproximar culturas, opiniones y visiones del mundo distintas. De hecho, en el mismo <i>Currículum</i> existe una dimensión (<i>Dimensió actitudinal i plurilingüe</i>) que “planteja tres competències que afecten respectivament la lectura i l’escriptura, la interacció oral –aquestes dues des d’un vessant actitudinal–, i el respecte a la diversitat lingüística i cultural –aquesta des d’un vessant plurilingüe” (Generalitat de Catalunya, 2015: 1).</p> <p>Esta dimensión nos debería resultar especialmente útil en Cataluña, teniendo en cuenta que, según el IDESCAT (<i>Institut d’Estadística de Catalunya</i>), más de 140.000 personas mayores de 15 años en nuestra comunidad autónoma identifican el árabe como <i>lengua inicial</i>, más de 70.000 el rumano, más de 49.000 el gallego, etc. (Institut d’Estadística de Catalunya, 2018). Aunque no existe un registro concreto para chicos de ESO, está claro que muchos de estos datos se corresponden con jóvenes de esa franja de edad.</p> <p>Así pues, con el fin de motivar la aplicación de esta dimensión y del Contenido Clave 18 (<i>Llengües d’Espanya, d’Europa i del món.</i>) se propone una SDG que pretende fomentar el interés por otras lenguas y aplicar de lleno la variable emocional del alumnado, en el caso de tener alumnos extranjeros (véase 3.1.2. ¿Cómo programamos para conseguirlo? (Variables personales y contextuales). Además, se pretende hacer durante el primer trimestre, con la intención de</p>

	<p>conocer algo más al grupo-clase (sus lenguas maternas⁴, las lenguas que han estudiado o que les agradaría estudiar, etc.).</p> <p>No hace falta decir que el objetivo final no es la comprensión total de la estructura gramatical de una lengua extranjera (casos, género, etc.) o que se averigüe a la perfección las diferencias entre las lenguas de distintas familias lingüísticas, pero sí que los estudiantes amplíen su visión del mundo de la sintaxis, de sus usos en el aprendizaje de lenguas extranjeras y de su utilidad en el ámbito de la traducción y de la interpretación.</p>
<p>Descripción general</p>	<p>El objetivo o tarea final de esta SDG consiste en la explicación de cómo una serie de lenguas extranjeras usan e identifican sus <i>complementos directos</i> ⁵(en adelante, CD).</p> <p>Sin embargo, las lenguas que se proponen son innegociables, puesto que las actividades se han preparado teniéndolas en cuenta, todas tienen CD y existen recursos gramaticales acerca de ellas disponibles en internet. En el caso de ser más de 25 alumnos, procede al docente escoger qué otras lenguas se quieren trabajar o si se quieren redistribuir los grupos de trabajo. Las condiciones para incluir otras lenguas se encuentran especificadas en la actividad correspondiente de la temporización, aunque se recomienda una lengua que se conozca mínimamente (familia lingüística, relevancia de esta, etc.).</p> <p>Finalmente, al tratarse de una SDG muy inicial en el curso, esta secuencia propone algunas actividades con un modelo de trabajo cooperativo, en vez de colaborativo.</p>
<p>Posibles resultados</p>	<p>Después de realizar esta SDG se pueden dar, a saber, tres situaciones: estudiantes que nunca se habían planteado el uso de la sintaxis para aprender otras lenguas, chicos que, una vez finalizada la unidad, podrían animarse a estudiarlas o, en el tercer caso, alumnado al que no le parecerá interesante ese contenido, pero que, al menos, podrá aplicar de una manera práctica lo aprendido en castellano y catalán sobre el CD. En todos los casos, aunque no se consiga una motivación intrínseca 100%, se estará alejando la situación de la temida <i>desmotivación</i>.</p>

⁴ Por lengua materna o L1 se entiende la primera lengua que aprende un ser humano en su infancia y que normalmente deviene su instrumento natural de pensamiento y comunicación. (Instituto Cervantes, 2021)

⁵ Se ha escogido el CD porque es un elemento gramatical existente en la mayoría de las lenguas del mundo y porque los estudiantes lo han trabajado con anterioridad en toda la secundaria.

Información del Currículum

Dimensiones del ámbito lingüístico	Dimensión comprensión lectora. Dimensión expresión escrita. Dimensión comunicación oral. Dimensión actitudinal y plurilingüe.
------------------------------------	--

Competencias del ámbito lingüístico	Competencia 3 Competencia 5 Competencia 8 Competencia 9 Actitud 2 Actitud 3.
-------------------------------------	---

Contenidos clave	3: Estrategias de búsqueda, uso de buscadores y tratamiento de la información para la construcción del conocimiento. 4: Estrategias para la producción de textos escritos y multimedia: la escritura y la creación audiovisual como proceso. 5: Adecuación, coherencia, cohesión, corrección y presentación. Normas ortográficas. 7: Elementos prosódicos y no verbales. 8: Textos orales formales y no formales, planificados y no planificados. 16: Formas de cortesía y respeto en las interacciones orales. 18: Lenguas de España, de Europa y del mundo. 22: Morfología y sintaxis
------------------	--

Otras competencias

Competencias básicas del ámbito personal y social	Competencia 2 Competencia 4
---	--

Competencias básicas del ámbito digital	Competencia 2 Competencia 4 Competencia 5 Competencia 8
---	--

Objetivos generales

Individuales

1. Repasar contenidos curriculares ya trabajados en cursos anteriores.
2. Inferir contenido gramatical de la lengua nativa a través de ejemplos y preguntas del docente.
3. Inferir contenido gramatical de lenguas extranjeras a través de ejemplos y preguntas del docente.
4. Comparar lenguas extranjeras a través del sentido común y la gramática de base semántica en hipótesis sintácticas.
5. Investigar lenguas extranjeras gracias al uso de recursos en línea.
6. Reflexionar acerca de la fiabilidad de recursos en línea.
7. Reflexionar acerca de las distintas familias lingüísticas.
8. Exponer los resultados de una investigación, de manera correcta y apropiada.
9. Interesarse por el aprendizaje de la gramática de base semántica para el aprendizaje de lenguas extranjeras.
10. Interesarse por el aprendizaje de la gramática de base semántica para su aplicación en traducción.

De grupo

1. Elaborar esquemas o mapas conceptuales de manera colaborativa.
2. Aprender a organizar grupos de trabajo que cumplan una serie de requisitos.
3. Debatir si un recurso en línea es fiable o no.
4. Elaborar documentos compartidos entre los miembros de un mismo grupo.
5. Consensuar hipótesis.
6. Utilizar traductores automáticos para la comprobación de una hipótesis de contenido gramatical.
7. Organizar el trabajo fuera del aula.
8. Consensuar la presentación de las dificultades de una investigación.
9. Exponer los resultados de una investigación, de manera correcta y apropiada.

Aplicación de las variables motivacionales

Variable

autoconcepto

Esta variable se tiene en cuenta gracias a la labor principal del docente. Es decir, se acompaña al alumnado, proporcionando *feedback* constante a lo largo de las actividades. Además, aunque no se den ejemplos concretos sobre cómo funcionan cada una de las lenguas extranjeras, las preguntas de las actividades

	y las que va planteando el docente van guiando a los alumnos durante las cinco sesiones.
Variable <i>metas del alumno</i>	Como se verá en la temporización (véase 4.1.2. Temporización: Propuesta 1) las peticiones de búsqueda y organización del trabajo en equipo son correctas para chicos de 3º de ESO. Si bien es cierto que solo se dedica una sesión al repaso del CD, recordemos que este concepto ya se ha trabajado con anterioridad en los dos cursos iniciales de la ESO (véase 4. Programación que se propone).
Variable <i>emociones</i>	<p>Está claro que las actividades tienen una relación directa con el aprendizaje de lenguas extranjeras. De hecho, uno de los objetivos individuales de la SDG es despertar el interés del alumnado por otras lenguas.</p> <p>En el caso de tener alumnado extranjero, se anima al docente a hacer protagonista a estos chicos con preguntas relacionadas con su lengua materna. Es posible que la hablen en un ambiente familiar, pero nunca la hayan estudiado en un contexto más formal. La SDG anima, pues, a estos estudiantes a investigar y dar valor a un conocimiento que ya poseen.</p>

Mejora de la motivación intrínseca

Esta secuencia mejora la motivación intrínseca del alumnado por los siguientes motivos:

1. Lo aprendido en clase se puede aplicar directamente en el aprendizaje de otras lenguas, aunque la nota del trabajo no sea excelente.
2. El CD pasa a ser objeto de interés y, por lo tanto, la sintaxis se puede ver como algo distinto a lo trabajado con la gramática tradicional.
3. El método de aproximación a la asignatura de castellano es diferente y el alumnado puede relacionar la sensación de algo novedoso e interesante con la de asistir a clase.

Tipo de SDG

SDG basada en la comparación entre lenguas

Evaluación

Criterios	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participar activamente en las preguntas y propuestas del docente. 2. Verbalizar entre los compañeros las hipótesis elaboradas y las comparaciones entre lenguas. 3. Distribuir de manera correcta el tiempo para la realización de las actividades.
-----------	--

4. Distribuir de manera correcta las actividades grupales que no asigna el docente.
5. Consensuar, a nivel grupal, los datos encontrados.
6. Respetar los turnos de palabra y las intervenciones de los compañeros.
7. Recoger la información adecuada para la exposición oral.
8. Crear un documento de exposición visualmente atractivo y que cumpla con las características demandadas por el docente.
9. Exponer el resultado de la investigación cumpliendo todos los requisitos acordados con el docente.

Instrumentos

1. Esquema colectivo del CD.
2. Lista de recursos encontrados en internet (fiables y de calidad).
3. Documento grupal de recogida de información.
4. Documento .PPTX.
5. Exposición oral grupal.

Atención a la diversidad

Para todos aquellos alumnos NESE (*Necessitats Específiques de Suport Educatiu*), con PI (Plan Individualizado) o con menor dominio del castellano, se dará apoyo especial por parte del docente. Además, en el caso de no poder constituir grupos más o menos heterogéneos en el aula, el profesor deberá colaborar en su creación.

También, en las actividades en las que se asigne tareas concretas a cada uno de los integrantes de un grupo, estos chicos tendrán preferencia para realizar aquellas en las que se sientan más cómodos.

Instrucciones para el docente

En primer lugar, aunque el profesor no hable las lenguas propuestas en esta SDG, debería informarse mínimamente, gracias a los recursos que se recogen en este trabajo, sobre cómo funcionan los CD en cada una de ellas. De esta forma, podrá corroborar los avances en la investigación de cada uno de los equipos.

En segundo, debe, en todo momento, resolver dudas, pasear entre las mesas y comprobar los progresos de los distintos grupos. Esto es fundamental, no solo para el correcto desarrollo de la SDG, sino también para ayudar en caso de que no haya entendimiento entre los integrantes de los grupos o que se dedique un tiempo excesivo a una actividad en concreto.

Finalmente, como ya se ha comentado, se pide aprovechar al máximo la presencia de alumnado extranjero durante toda la secuencia. En este sentido, también sería conveniente concretar junto a los departamentos o seminarios de catalán, lenguas extranjeras y tecnología, algunas actividades

de las que se pueda aprovechar esta SDG. Por ejemplo, en el caso de catalán, el repaso del CD y en el de tecnología o la asignatura de informática, tareas sobre la búsqueda de recursos fiables en línea.

Materiales

Para el docente	Pizarra, ordenador y proyector de clase.
Para los alumnos	Portátiles (al menos dos por grupo) para la mayoría de las actividades. También se recomienda el uso de un par de libretas para la elaboración de la documentación en común (si se quiere hacer a mano). Para el día de la exposición oral sería necesario usar el ordenador y el proyector del aula.

4.1.2. Temporización: Propuesta 1

Fase 1 de la SDG: Sesión 1

Esta sesión, siguiendo el esquema de SDG presentado más arriba (véase 3.2.4. Metodología para enseñar sintaxis: secuencias didácticas para aprender gramática (SDG)), tiene un objetivo principal: el repaso de la noción de CD.

De esta forma, se podrá ver que la primera actividad se basa en ejemplos extraídos de la obra *Cómo enseñar y aprender sintaxis* (Lozano, 2020) y qué, además, se formulan en una gramática de base semántica. La segunda parte de la sesión se dedicará a la puesta en común de todo lo refrescado.

Actividad 1 (25')

Se dividirá a los alumnos por parejas y se les repartirá una copia impresa del Cuadro 2. Las parejas deben discutir las respuestas oralmente. Después, se pondrá en común con toda la clase.

1. Los complementos que aparecen a continuación son complementos directos o de objeto directo. ¿Podrías, fijándoos en los ejemplos, definir en qué categorías gramaticales pueden aparecer?
 - Javier rompió la hucha.
 - Luis me vio en Madrid.
 - Admiro a Dalí.
 - La madre compró comida.
 - Mi amiga nos acompaña a casa.
 - Isidro vio al vecino.
2. Aunque no es una prueba infalible, normalmente al CD lo podemos sustituir por los pronombres átonos *lo, la, los, las*. Intentad hacerlo con las frases anteriores siguiendo el ejemplo:
Mi madre saludó a mi tía. → Mi madre la saludó.

3. A continuación, transformad las oraciones a su forma pasiva siguiendo el ejemplo. Veréis que el CD pasa a ser sujeto paciente de la frase.
Mi madre saludó a mi tía. → Mi tía fue saludada por mi madre.
4. **Reflexionad:** la función del CD es concretar la extensión léxica del verbo. ¿Tendrían sentido las oraciones anteriores sin este CD? ¿Podéis pensar en un par de oraciones que no necesiten CD?

Cuadro 2: Actividad de repaso del CD.

Fuente: Elaboración propia. Ejemplos de oración extraídos de *Cómo enseñar y aprender sintaxis*.

Actividad 2 (30')

Entre todo el grupo se elaborará un esquema que se irá anotando en la pizarra y que los alumnos deben copiar. Este les ayudará a asentar los conocimientos del CD en castellano que deberán comparar con otras lenguas en la Sesión 4 de la SDG. El esquema, que deberá resultar parecido al del Anexo 2, se irá elaborando mediante las siguientes preguntas que irá lanzando el docente:

1. ¿Cómo definimos el CD en castellano?
2. ¿Qué tipo de categorías gramaticales pueden ser CD?
3. ¿Cómo lo identificamos?
4. ¿Qué tipo de verbos lo exigen?

Fase 1 de la SDG: Sesión 2

Durante esta segunda sesión se planteará la pregunta en torno a la cual gira esta SDG: ¿cómo usan e identifican, una serie de lenguas extranjeras, sus complementos directos? También se aprovechará para organizar los grupos de trabajo de toda la secuencia. De esta forma, en esta primera fase de la SDG ya se han puesto en movimiento las dos tareas principales de cualquier secuencia de este tipo: la de investigación y la de aprendizaje.

Actividad 3 (40')

Se pedirá al alumnado que se organice libremente en grupos de 5 personas, no solo para la sesión presente, sino también para un trabajo en grupo que se entregará la próxima semana y que se sienten junto a sus respectivos compañeros. Los chicos mantendrán ese mismo sitio durante todas las sesiones de la secuencia.

Seguidamente, se repartirán copias del Cuadro 3 y del Cuadro 4. En el segundo aparecen algunas oraciones en rumano, alemán, gallego, neerlandés e italiano, con sus respectivas traducciones. En el caso de ser más de 25 alumnos en el aula, el docente deberá incluir otra lengua de la familia indoeuropea, con alfabeto latino y con fácil acceso a sus gramáticas en internet. A partir de las preguntas que se plantean, los estudiantes deben apuntar todo lo que se puede averiguar de los CD de estas lenguas. Después se pondrá en común en clase.

Observad las siguientes oraciones en lenguas extranjeras. En castellano se traducen de esta forma:

- Planto **flores**
- He saludado **a Antonio**
- He regalado **una flor**
- He leído **un libro**

Ahora fijaos que las palabras en **negrita** son los CD de cada oración. Responded a las siguientes preguntas:

1. ¿Creéis que esos complementos se escriben en el mismo lugar que en castellano?
2. ¿Creéis que, si no estuviesen en negrita, los podríais identificar fácilmente? (con la ayuda de la traducción, por supuesto)
3. ¿Tienen género y número? Si consideráis que sí, ¿Creéis que son los mismos que en castellano?
4. ¿Qué lenguas pensáis que se parecen más al castellano?
5. ¿Y entre ellas?
6. ¿Podríais relacionarlas con otras lenguas que conozcas?

Cuadro 3: Preguntas Actividad 3.

Fuente: Elaboración propia.

Alemán					
Alemán	Ich	pflanze	Blumen		
Castellano	Yo	planto	flores		
Alemán	Ich	habe	Antonio	begrüßt	
Castellano	Yo	he	Antonio	saludado	
Alemán	Ich	habe	eine	Bume	gegeben
Castellano	Yo	he	una	flor	regalado
Alemán	Ich	habe	ein	Buch	gelesen
Castellano	Yo	he	un	libro	leído
Gallego					
Gallego	Planto	flores			
Castellano	Planto	flores			
Gallego	Saduei	a	Antonio		
Castellano	He saludado	a	Antonio		
Gallego	Regalei	unha	flor		
Castellano	He regalado	una	flor		
Gallego	Lín	un	libro		
Castellano	He leído	un	libro		
Italiano					
Italiano	Pianto	fiori			
Castellano	Planto	flores			
Italiano	Ho	salutato	a	Antonio	
Castellano	He	saludado	a	Antonio	
Italiano	Ho	regalato	un	fiore	
Castellano	He	regalado	una	flor	
Italiano	Ho	letto	un	libro	
Castellano	He	leído	un	libro	
Neerlandés					
Neerlandés	Ik	plant	bloemen		
Castellano	Yo	planto	flores		

Neerlandés	Ik	heb	Antonio	begroet	
Castellano	Yo	he	Antonio	saludado	
Neerlandés	Ik	heb	een	bloem	gegeven
Castellano	Yo	he	una	flor	regalado
Neerlandés	Ik	heb	een	boek	gelezen
Castellano	Yo	he	un	libro	leído

Rumano

Rumano	Plantez	fiori		
Castellano	Planto	flores		
Rumano	Am	salutat	pe	Antonio
Castellano	He	saludado	a	Antonio
Rumano	Am	dat	o	floare
Castellano	He	regalado	una	flor
Rumano	Am	citit	o	carte
Castellano	He	leído	un	libro

Cuadro 4: Los CD en lenguas extranjeras.

Fuente: Elaboración propia, junto con los diccionarios y gramáticas de la bibliografía.

Actividad 4 (15')

Con el fin de desencadenar el proceso de reflexión hacia el uso del CD, el docente hará las siguientes preguntas a los alumnos:

1. - Después de lo que hemos visto con el ejercicio anterior, ¿creéis que será muy difícil entender el CD en esas lenguas?
2. ¿Por qué?
3. ¿Seríais capaces de averiguar cómo funciona, con la ayuda de un traductor y gramáticas?

Gracias a estas preguntas y sus respuestas, se planteará la tarea final de esta SDG y se distribuirán las lenguas de trabajo. Al haber trabajado ya con ellas, los chicos tendrán algunas nociones sobre cómo funcionan.

Fase 2 de la SDG: Sesión 3

Esta tercera sesión proporcionará a los estudiantes ciertos conocimientos básicos sobre las lenguas que van a explorar y a trabajar. De esta forma, la primera parte se centrará en la búsqueda de la información pertinente y, la segunda, en la puesta en común de esta entre los miembros del grupo. Todos deben validar que los datos sean correctos y fidedignos. Finalmente, los resultados se anotarán para la posterior elaboración de la exposición oral.

Idealmente, estas actividades están pensadas para hacer en colaboración con la asignatura de tecnología o con las optativas de informática, ya que se trabajan competencias que corresponden a ese ámbito. De no ser posible, se recomienda al docente tener presente el Anexo 3, que resume las nociones necesarias para la búsqueda de recursos en línea fiables.

Actividad 5: (35')

El docente distribuirá una tarea de búsqueda a cada uno de los miembros del grupo. Tres integrantes se encargarán de buscar recursos en línea que puedan ser útiles para entender el CD en esa lengua (gramáticas, diccionarios, vídeos de *Youtube*, traductores automáticos, etc.). En el Cuadro 5 se recogen algunas propuestas que se pueden encontrar fácilmente en internet y que pueden ser un buen primer contacto con la gramática extranjera. Todas ellas se encuentran debidamente citadas en la bibliografía de este trabajo (véase 6. Bibliografía).

Los otros dos se ocuparán de tres aspectos concretos de la lengua: dónde se habla, por qué motivo y a qué familia lingüística pertenecen (indoeuropeas eslavas, románicas, germánicas, etc.). Estos datos les ayudarán a establecer relaciones con el castellano y a entender las diferencias entre ambas lenguas, que deberán presentar en la exposición oral.

Alemán

<http://www.grec.net/cgi-bin/mlt00.pgm>
<https://conjugador.reverso.net/conjugacion-aleman.html>
<https://www.youtube.com/watch?v=T8nYxgDI8sM>
<https://deutsch.lingolia.com/es/gramatica/declinacion>
https://cvc.cervantes.es/foros/leer_asunto1.asp?vCodigo=44194

Gallego

<https://digalego.xunta.gal/es>
<http://consellodacultura.gal/cdsg/loia/gramatica.php?idioma=3&seccion=6>
<https://gramatica.usc.es/pln/gl/tools/conjugador/conjugador.php?texto=escribir>

Italiano

<https://conjugador.reverso.net/conjugacion-italiano.html>
<https://www.europassitalian.com/es/aprender-italiano/gramatica/>
<https://learnamo.com/es/pronombres-directos-e-indirectos/>

Neerlandés

<https://www.dict.com/neerlandes-espanol>
<https://www.dutchgrammar.com/es/?n=Main.HomePage>
<https://pollylingu.nl/nl/es/lessons/1878>

Rumano

<https://www.youtube.com/watch?v=nSHcyVpIYgc>
http://idiomas.astalaweb.com/Otros/_Marco.asp?dir=Rumano/Descargas/Rumano%20B%E1sico.zip#.YKPKXagzblU

Recursos multilingües

<https://glosbe.com/>
<https://www.wordreference.com/>

Cuadro 5: Recursos en línea sobre lenguas extranjeras.

Fuente: Elaboración propia.

Actividad 6 (20')

El docente explicará a los alumnos que deben consensuar entre los miembros del grupo la información recuperada y que deben anotar todo lo encontrado en algún recurso en común (*Drive*, *Prezi*, *Genially*, cuaderno convencional, etc.).

Fase 2 de la SDG: Sesión 4

Esta cuarta sesión tiene dos objetivos: uno de consenso e investigación, en el que los chicos deben desarrollar sus propias hipótesis acerca de cómo funciona el CD en la lengua extranjera y uno de preparación de la exposición oral final.

Para facilitar estas dos tareas, los estudiantes contarán con el material adquirido en las sesiones anteriores: las oraciones en lenguas extranjeras, los recursos en línea encontrados y la información apuntada en el recurso en común.

Actividad 7 (40')

Cada grupo debe consensuar, al menos, una hipótesis acerca de cómo funciona el CD en su lengua de investigación. Para comprobar estas hipótesis, el docente sugerirá el uso de la traducción inversa mediante los traductores automáticos de *Google*, *Bing* y *Deepl* (véase 6. Bibliografía).

Actividad 8 (15')

Los chicos deben empezar a preparar la exposición oral que se presentará a la clase. El profesor distribuirá el trabajo a realizar de la siguiente manera: dos alumnos se encargarán de la realización de un archivo .PPTX y los otros tres del guion y los contenidos. La distribución no debe ser la misma que la de la Sesión 3.

De esta forma, se debe presentar el siguiente contenido al resto de la clase, en un ejercicio de no más de 10 minutos:

1. Cómo se usa el CD en la lengua y cómo se identifica
2. -Ejemplos de uso
3. -Problemas encontrados (o no) al hacer la investigación
4. -Diferencias (o no) con el castellano
5. -Recursos consultados

Como se da por hecho que los estudiantes no serán capaces de finalizar la Actividad 8 en el aula, se pedirá que se acabe fuera de esta. Lo ideal sería dar un período de tiempo entre la Sesión 4 y la 5, para facilitar esta tarea.

Fase 3 de la SDG: Sesión 5

La última sesión de la SDG debe servir para exponer todo lo descubierto y poder responder a la pregunta u objetivo principal de la SDG. Como se trata de la primera SDG del curso, se propone que la nota o numeración final se haga de manera individual por parte del profesor, pero, si se considera necesario, también se podrían aplicar rúbricas y una evaluación de tipo *coevaluativa*.

Actividad 9: (55')

Exposición oral de cada uno de los grupos. Al final de las exposiciones, se preguntará a los alumnos si la lengua les ha interesado y, se proporcionará, vía telemática, algunos recursos para aprenderla.

4.2. Propuesta 2: ¿Cuándo usar cada expresión gramatical? Una ayuda en el aula.

Información básica	
Título de la programación	¿Cuándo usar cada expresión gramatical? Una ayuda en el aula.
Materia	Lengua Castellana y Literatura
Curso	3º de ESO
Horas lectivas	4,5
Momento de realización	Esta secuencia está pensada para ser realizada justo antes de las vacaciones de Navidad, y a su vuelta. Es decir, las cuatro primeras sesiones deberán darse a finales de diciembre, mientras que, la última, se llevará a cabo al inicio de enero. De esta forma, los alumnos tendrán como tarea navideña la elaboración del póster que deberá entregarse en la quinta sesión.
Justificación	<p>La sintaxis, la ortografía y la gramática van de la mano. Un ejemplo claro son los acentos diacríticos, que nos ayudan a saber qué tipo de categoría gramatical es una palabra en concreto y cuando debe usarse. Sin embargo, pocas veces se hace hincapié en esta relación durante la corrección de producciones escritas del alumnado. Por ejemplo, normalmente se resalta el error que comete el estudiante, pero no se indaga en el motivo por el que la escritura de una palabra es incorrecta.</p> <p>En consecuencia, y en mi experiencia particular, no son pocos los adolescentes que, aunque reconocen cuando usar <i>b</i> o <i>v</i>, desconocen que <i>porqué</i> es un sustantivo masculino que significa <i>motivo</i>, mientras que <i>porque</i> es una conjunción con valor de causa y <i>por que</i> es la combinación de la preposición <i>por</i> y el relativo <i>que</i>.</p> <p>Así, si bien es cierto que en secundaria no son pocos los docentes que crean ejercicios específicos para fomentar la comprensión de estos conceptos, y, por lo tanto, mejorar la escritura del alumnado, los libros de texto los suelen tratar descontextualizados de la escritura.</p> <p>Por todas estas razones, y teniendo en cuenta las características de las SDG, (véase 3.2.4. Metodología para enseñar sintaxis: secuencias didácticas para aprender gramática (SDG) considero que las ventajas de trabajar una serie de parejas de palabras de difícil uso en la escritura como proyecto de investigación, son evidentes para los chicos.</p> <p>El objetivo final de esta propuesta, pues, es crear una serie de pósteres para el aula que resuman las diferencias en la utilización de cada binomio de palabras.</p>

	<p>De esta forma, la secuencia no solo ayudará a los alumnos a escribir mejor durante la realización de esta, también servirá a modo de <i>chuleta legal</i> siempre presente en la clase. Para ello, se pondrá en contacto al alumnado con los principales recursos de consulta en lengua castellana, cosa que, por otra parte, servirá para sentar las bases de futuras tareas de la asignatura.</p> <p>Finalmente, solo se debe decir que, como en otras SDG, la presencia de la gramática de base semántica y el concepto de <i>significado</i> son evidentes.</p>
<p>Descripción general</p>	<p>Como ya se ha comentado, el objetivo final de la secuencia es la elaboración de una serie de pósteres que resuman el uso de una serie de binomios de expresiones de difícil uso. En esta secuencia se dan ejemplos de palabras concretas, pero la recomendación es que el docente seleccione aquellas en las que ha percibido que hay más confusión entre el alumnado.</p> <p>Por ende, los alumnos deberán detectar errores en un texto que presentará el docente en la primera sesión y que puede ser el de ejemplo de esta secuencia o el que sea más conveniente para cada caso. Una vez elegidas, por consenso general de la clase, qué palabras se van a investigar, se iniciará la investigación propiamente dicha, que se basará en la información extraída de los principales recursos oficiales de ortografía, gramática y sintaxis que tenemos en lengua castellana. Cabe destacar que este trabajo, al existir entre los chicos mayor confianza que en la primera SDG, será de tipo cooperativo.</p> <p>En resumidas cuentas, durante los meses siguientes, los estudiantes tendrán en la pared de su aula el extracto de uso de aquellas palabras que empleaban peor y, además, conocerán y habrán usado fuentes como el <i>panhispánico de dudas</i> o la <i>Nueva gramática</i>. Esta SDG, es, por lo tanto, una práctica que no solo utilizarán durante el resto de 3º de ESO, sino una fuente de conocimiento que se podrá utilizar en cualquier momento de la vida académica del alumnado (bachillerato, universidad, escritura de cualquier tipo, etc.).</p>
<p>Posibles resultados</p>	<p>Los resultados de esta secuencia pueden ser dos. Por un lado, se puede detectar una gran mejoría en la escritura de las palabras investigadas. Por el otro, es posible que haya estudiantes que no hayan comprendido los pósteres de sus compañeros o que, simplemente, no los consulten. En este caso, se recomienda practicar alguna clase de <i>repaso</i> a finales de la segunda evaluación.</p>

Información del Currículum

Dimensiones del ámbito lingüístico	Dimensión comprensión lectora. Dimensión expresión escrita. Dimensión comunicación oral. Dimensión actitudinal y plurilingüe.
------------------------------------	--

Competencias del ámbito lingüístico	Competencia 1 Competencia 2 Competencia 3 Competencia 5. Competencia 6. Competencia 9 Actitud 2
-------------------------------------	--

Contenidos clave	1: Comprensión literal, interpretativa y valorativa. Ideas principales y secundarias. 3: Estrategias de búsqueda, uso de buscadores y tratamiento de la información para la construcción del conocimiento. 4: Estrategias para la producción de textos escritos y multimedia: la escritura y la creación audiovisual como proceso. 5: Adecuación, coherencia, cohesión, corrección y presentación. Normas ortográficas. 16: Formas de cortesía y respeto en las interacciones orales. 22: Morfología y sintaxis.
------------------	---

Otras competencias

Competencias básicas del ámbito personal y social	Competencia 2. Competencia 4
---	---

Competencias básicas del ámbito digital	Competencia 2 Competencia 4. Competencia 5
---	---

Objetivos generales

Individuales

1. Repasar contenidos curriculares ya trabajados en cursos anteriores.
2. Usar el sentido común, la comprensión lectora y la gramática de base semántica para la detección de errores en palabras de difícil uso en un texto.
3. Aprender a buscar errores sin indicaciones específicas.
4. Aceptar los errores como parte intrínseca de un proceso de aprendizaje.
5. Darse cuenta de qué expresiones resultan más difíciles de emplear.
6. Reflexionar acerca de qué recursos fiables de consulta existen en lengua castellana.
7. Aprovechar el trabajo grupal para mejorar las producciones individuales.
8. Interesarse por el aprendizaje de la gramática de base semántica para la mejora y revisión de textos en general.

De grupo

1. Aprender a organizar grupos de trabajo que cumplan una serie de requisitos.
2. Consensuar qué expresiones resultan más difíciles y se quieren investigar.
3. Consensuar materiales de consulta fiables en lengua castellana.
4. Organizar el trabajo dentro del aula.
5. Consensuar soluciones para una problemática grupal.
6. Decidir qué formato es el más adecuado para la creación de un póster.
7. Organizar el trabajo fuera del aula.
8. Exponer los resultados de una investigación, de manera correcta y apropiada.

Aplicación de las variables motivacionales

Variable

autoconcepto

La variable *autoconcepto* se trabaja en esta secuencia permitiendo a los alumnos elegir qué palabras de difícil escritura quieren investigar. De esta forma, podrán escoger aquellas expresiones con las que, interiormente, se sienten menos cómodos o les causan curiosidad. Además, como en todas las SDG, el *feedback* del docente y los modelos proporcionados son esenciales. Esto se trabaja especialmente gracias al texto de la primera sesión y a las correcciones de la tercera, que ayudarán a los estudiantes a determinar si las tareas que han hecho son correctas o no.

Variable <i>metas del alumno</i>	Está claro que los objetivos que se proponen son adecuados para el nivel académico de los adolescentes. Las actividades de detección de errores, de organización de grupos y de investigación no son completamente novedosas para estudiantes de 3º de ESO. Tampoco la elaboración de archivos visualmente atractivos. Sin embargo, el contexto y el contenido sí suponen un reto (abordable) para el alumnado. Además, se debe contar con que todavía no estarán acostumbrados a la metodología de trabajo de las SDG.
Variable <i>emociones</i>	El objetivo final de la secuencia (los pósteres) son un reclamo útil y atractivo para los chicos. El hecho de poder consultar expresiones durante las redacciones y los exámenes y entender cómo funcionan, a nivel gramatical y sintáctico, puede jugar a favor de los docentes en el momento de plantear la secuencia. Debemos contar, también, con el hecho de que las palabras las han seleccionado los alumnos.

Mejora de la motivación intrínseca

Esta secuencia mejora la motivación intrínseca del alumnado por los siguientes motivos:

1. Es eminentemente práctica para su uso dentro y fuera del aula.
2. Permite entender las secuencias de difícil escritura desde el sentido común y la gramática de base semántica.
3. Los chicos son protagonistas en la elección del objeto a investigar y se beneficiarán del trabajo de sus compañeros. De ahí a que sea fundamental que se incite a elaborar trabajos excelentes.

Tipo de SDG

SDG orientadas a resolver problemas gramaticales que plantea la escritura

Evaluación

Criterios	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participar activamente en las preguntas y propuestas del docente. 2. Distribuir de manera correcta el tiempo para la realización de las actividades. 3. Consensuar, a nivel grupal, las posibles explicaciones encontradas. 4. Respetar los turnos de palabra y las intervenciones de los compañeros. 5. Combinar recursos distintos para la elaboración de las explicaciones y definiciones.
-----------	--

Instrumentos

6. Utilizar un formato de documento que permita una buena impresión de este en tamaño A3.
 7. Planificar de manera adecuada el trabajo que se llevará a cabo fuera de clase.
 8. Crear un documento de exposición visualmente atractivo y que cumpla con las características demandadas por el docente.
 9. Pensar en su uso en el aula durante la elaboración de los pósteres.
1. Correcciones del texto de la primera sesión
 2. Documento con la información recogida que se entregará al docente al finalizar la tercera sesión.
 3. Archivo en formato libre.
 4. Archivo impreso en tamaño A3.

Atención a la diversidad

Como en casos anteriores, para todos aquellos alumnos NESE (*Necessitats Específiques de Suport Educatiu*), con PI (Plan Individualizado) o con menor dominio del castellano, se dará apoyo especial por parte del docente. Aun así, es cierto que en esta actividad se va a necesitar una ayuda extra por parte de los compañeros, dado que la elaboración de las definiciones puede resultar algo compleja. Por ello, se recomienda que el docente haga comparaciones con, por ejemplo, el catalán, e intente que el alumnado use un metalenguaje más sencillo, pero igualmente efectivo. En este sentido, el uso de gramática de base semántica puede resultar de gran utilidad.

Instrucciones para el docente

El momento más destacable de la intervención del docente en esta unidad es durante la tercera y la cuarta sesión, puesto que debe asegurar que los alumnos han comprendido los contenidos que se están trabajando. Con todo, siempre existe la posibilidad de alargar una o dos clases más la secuencia, al inicio de enero, y hacer actividades muy específicas con esas parejas de palabras que, incluso después de haberlas investigado, siguen siendo fuente de dudas para el alumnado.

Como ya debe ser habitual en este tipo de secuencias, se debe siempre pasear entre las mesas e ir resolviendo las problemáticas que puedan aparecer.

Materiales

Para el docente

Pizarra, ordenador y proyector de clase.

Para los alumnos

Material para responder las preguntas de la primera sesión y portátiles (al menos dos por grupo) para la búsqueda durante la investigación y para la

elaboración del póster. La impresión se llevará a cabo fuera de horario de clase.

4.2.1. Temporización: Propuesta 2

Fase 1 de la SDG: Sesión 1

Como ya se ha comentado, si bien la secuencia que se propone debería tener en cuenta los errores más típicos de los estudiantes a los que damos clase, las actividades de esta primera sesión nos muestran palabras de difícil uso bastante habituales en la elaboración de producción escrita. Los docentes podrán usar los textos aquí expuestos o usar otros que contengan los errores más habituales en su alumnado, para llevar a cabo esta SDG.

De esta forma, el objetivo de esta Sesión 1 consiste en detectar expresiones que, según su significado y su categoría gramatical, se deben escribir de una u otra forma.

Actividad 1 (20')

Se dividirá a los alumnos por parejas y se les repartirá una copia impresa del Cuadro 6., que, como se verá, contiene errores en expresiones de difícil ortografía según su uso concreto o categoría gramatical. Las parejas deben buscar equivocaciones en la escritura del texto y razonar el motivo por el que no se han usado adecuadamente. Es importante que no se les dé ninguna pista acerca de aquello que deben encontrar. Así, lo más probable es que los estudiantes detecten que existen en el escrito palabras incorrectas, pero, muy probablemente, no sepan argumentar estos malos usos.

Se me hizo tan raro. Quien quiera que fuese, no parecía de la zona. Pero no voy a adelantarme a los acontecimientos.

Nos lo encontramos a las afueras de la ciudad, malherido de bala en el pecho. Y es allí dónde regresamos para buscar más pistas acerca de él. El tipo no llevaba la cartera encima, con que no pudimos avisar a sus familiares. Tan solo llevarlo al hospital. El porque estaba en esa zona tan aislada y no llevaba documentación sigue siendo un misterio. Estamos esperando a que despierte para interrogarle.

Mientras tanto, todo siguen siendo dudas, y haber cómo le explico al inspector Miranda que lo encontramos porque nos estábamos escaqueando de dirigir el tráfico y nos pareció una buena idea pasear por ese lugar. Sino me pongo las pilas, me van a acabar echando del cuerpo de policía.

Y ese hombre es para echarle de comer a parte. Parece que viva en comisaría, todo el día enterrado en informes. Algo debe de haber echo mal para ser jefe y acabar de esa forma.

Pero, volviendo a lo mío, ¿qué hacía hay un hombre bien vestido, de cuarenta y largos, con buen fajo de billetes y un agujero de bala en el pecho? Solo nos queda rezar para que salga del coma pronto y pueda respondernos.

Cuadro 6: Ejemplo de mal uso de palabras de difícil ortografía y sintaxis.

Fuente: Elaboración propia.

Actividad 2 (20')

Se repartirá el texto corregido (véase Cuadro 7) para que los estudiantes comparen sus aciertos o fallos. Se debe acompañar este solucionario con las siguientes preguntas, que los alumnos utilizarán para seleccionar qué expresiones serán objeto de estudio de esta SDG:

1. Observad los dos textos y dividid en dos grupos las palabras que habíais corregido: las que realmente eran incorrectas y las que no.
2. ¿Os habíais dejado palabras por revisar?
3. ¿Cuáles?
4. ¿Por qué motivos pensáis que os ha ocurrido esto?
5. ¿Habéis anotado *palabras extra* porque os parece complicado utilizarlas bien?
6. Teniendo en cuenta estos factores, apuntad tres palabras del texto, u otras que conozcáis que os parezcan de difícil uso.

Se me hizo tan raro. **Quienquiera** que fuese, no parecía de la zona. Pero no voy a adelantarme a los acontecimientos.

Nos lo encontramos a las afueras de la ciudad, malherido de bala en el pecho. Y es allí **donde** regresamos para buscar más pistas acerca de él. El tipo no llevaba la cartera encima, conque no pudimos avisar a sus familiares. Tan solo llevarlo al hospital. El **porqué** estaba en esa zona tan aislada y no llevaba documentación sigue siendo un misterio. Estamos esperando a que despierte para interrogarle.

Mientras tanto, todo siguen siendo dudas, y **a ver** cómo le explico al inspector Miranda que lo encontramos porque nos estábamos escaqueando de dirigir el tráfico y nos pareció una buena idea pasear por ese lugar. **Si no** me pongo las pilas, me van a acabar despidiendo del cuerpo de policía.

Y ese hombre es para echarle de comer **aparte**. Parece que viva en comisaría, todo el día enterrado en informes. Algo debe de haber **hecho** mal para ser jefe y acabar de esa forma.

Pero, volviendo a lo mío, ¿qué hacía **ahí** un hombre bien vestido, de cuarenta y largos, con buen fajo de billetes y un agujero de bala en el pecho? Solo nos queda rezar para que salga del coma pronto y pueda respondernos.

Cuadro 7: Ejemplo de buen uso de palabras de difícil ortografía y sintaxis.

Fuente: Elaboración propia.

Actividad 3 (15')

Se pondrá en común entre toda la clase las tres palabras que cada pareja haya seleccionado y el profesor tomará nota de ellas. Acto seguido, se explicará que la intención de la SDG es que los chicos preparen un póster en el que se resuman los usos de esta tipología de expresiones y que usen la morfología y la sintaxis que ya conocen para ello, además de la pertinente consulta a fuentes bibliográficas de calidad.

Fase 2 de la SDG: Sesión 2

Al tratarse de una SDG en la que todos los alumnos deben consultar el mismo material para la elaboración de la investigación, la siguiente fase entrará en vigor en la segunda sesión. De este modo, esta clase debe comprender la organización de los grupos de trabajo y de las expresiones que se quieren explorar, y el consenso del *corpus* de trabajo que se va a utilizar.

Actividad 4 (20')

Se pedirá a los estudiantes que se organicen en grupos de cuatro personas y que elijan, al menos tres parejas de difícil uso de la clase anterior que les parezcan interesantes. La idea es que, aunque haya grupos que tengan las mismas parejas de palabras, exista cierta variedad en el aula. Además, con tal de hacer memoria, el docente proyectará un cuadro parecido al Cuadro 8 (cabe destacar que el que se ofrece es tan solo un ejemplo). Transcurrido el tiempo de debate en los grupos, un portavoz comunicará al docente las parejas escogidas.

Adelante	Delante
Adónde	A dónde
Adonde	A donde
Aparte	A parte
Asimismo	A sí mismo
Atrás	Detrás
Conque	Con que
Hecho	Echo
Porque	Por que
Porqué	Por qué
Quienquiera	Quien quiera
Sino	Si no

Cuadro 8: Parejas de palabras de difícil uso.

Fuente: Elaboración propia basada en las *secuencias especialmente problemáticas* de la *Ortografía* de la Real Academia.

Actividad 5 (35')

El profesor preguntará a los estudiantes qué materiales de referencia fiable conocen en lengua castellana. Lo más probable es que alguien mencione el diccionario de la Real Academia o algún otro diccionario en línea. Sin embargo, en muchas ocasiones, las consultas de uso no se esclarecen del todo investigando en un único medio. Por esa razón, durante el resto de la sesión se presentará al alumnado el *corpus* que deberán consultar para entender de manera correcta en qué ocasión se debe usar cada expresión. También se harán búsquedas de ejemplo en él. Se recomienda al docente basarse en los recursos del Cuadro 9 (véase que algunos son en línea y otros deberá aportarlos el profesor en formato físico):

- Fundación del Español Urgente. (2021). *Fundéu Rae*. [Consulta: 3 de junio de 2021]. <https://www.fundeu.es/>
- Gómez Torrego, L. (2009). *Ortografía de uso del español actual*. Espasa Calpe.
- Gómez Torrego, L. (2009). *Ortografía práctica del español*. Espasa Calpe.
- Real Academia Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa Calpe.
- Real Academia Española. (2010). *Ortografía de la lengua española*. Espasa Calpe.
- Real Academia Española. (2021). *Diccionario de la lengua española*. [Consulta: 3 de junio de 2021]. <https://dle.rae.es/>
- Real Academia Española. (2021). *Diccionario panhispánico de dudas*. [Consulta: 3 de junio de 2021]. <https://www.rae.es/dpd/>

Cuadro 9: Obras de referencia en español.

Fuente: Elaboración propia.

Fase 2 de la SDG: Sesión 3

La tercera clase de la secuencia permitirá investigar acerca del uso de cada binomio de palabras. Como en casos anteriores, el docente debe estar muy atento a las demandas de los alumnos. Se verá que se ha pedido al alumnado una serie de tareas que el profesor deberá corregir antes de empezar la Sesión 4.

Actividad 6 (55')

Los chicos deben, gracias a las siguientes preguntas y al *corpus* aportado por el profesor en la sesión anterior, (se deberán traer en papel aquellas obras que no tengan formato electrónico) investigar sobre los usos correctos e incorrectos de las parejas de palabras escogidas. Todas las cuestiones se deberán responder en un documento *Drive* o parecido, que, al finalizar la clase, se deberá compartir con el docente:

1. Fijaros en las parejas que tenéis y, en primer lugar, busca a qué categorías gramaticales pertenecen. Así entenderéis mejor en qué sitio de la oración pueden aparecer.
2. Definid qué significan.
3. Buscad sinónimos.
4. Reflexionad para qué se usan o qué modifican en una frase.
5. Buscad modelos de uso correctos e intentad reproducirlos con un par de ejemplos.
6. Añadid indicaciones de uso de los recursos que estáis consultando (si las hay).
7. Intentad resumir toda esta información.
8. Anotad todas estas respuestas en un documento en línea. Al final de la clase, lo compartiréis con vuestro profesor.

Fase 3 de la SDG: Sesión 4

Ya en la tercera fase de la secuencia el docente dará *feedback* concreto al alumnado acerca del material aportado de la tercera sesión. También se presentará a los alumnos qué contenidos debe tener el póster que se presentará a sus compañeros y se les dará tiempo de trabajo en el aula para elaborarlo.

Actividad 7 (55')

El docente irá paseando entre los grupos con las correcciones pertinentes de la sesión anterior. Mientras tanto, los equipos deberán ir elaborando el póster final, que deberá tener las siguientes características:

1. Se podrá elaborar con la aplicación que elija el alumnado (*PowerPoint, Canva, Genially, etc.*).
2. Deberá ser atractivo y visual
3. Los colores, tipografía, etc. escogidos serán libres.
4. Deberá contener las definiciones de uso de cada una de las palabras escogidas y se podrá presentar de la manera más conveniente para los estudiantes. Puede tratarse de un mapa conceptual, formas que integren las definiciones, etc. Como ejemplo, se pueden basar en el Cuadro 10, que se proyectará en el aula.
5. Se deberá imprimir en A3.
6. Los nombres de los integrantes del grupo se situarán en la parte derecha, al final del póster, en una tipografía más pequeña que el resto.
7. Se deberá traer impreso cuando el docente lo indique y no será necesario presentarlo formalmente, dado que se colgará en distintos lugares del aula.

Asimismo

¿Qué es?	Adverbio simple
¿Qué significa?	Afirmación
Sinónimos	<i>También</i>
¿Para qué se usa?	Para indicar relación o igualdad con algo que ya se ha dicho
Ejemplo de uso	(se ha hablado de algo). <i>Dile asimismo que me devuelva el dinero</i>
CONSEJOS	El diccionario de la RAE indica que también se puede usar <i>así mismo</i> , pero la Ortografía no lo recomienda

A sí mismo	
¿Qué es?	prep <i>a</i> + pronom <i>sí</i> + adj <i>mismo</i>
¿Qué significa?	Algo que te haces a ti mismo.
Sinónimos	<i>Él mismo /ella misma /</i>
¿Para qué se usa?	Indica que una acción la recibe el mismo que la hace
Ejemplo de uso	<i>Se cortó el pelo a sí mismo</i>
CONSEJOS	Pasarlo a femenino (<i>a sí misma</i>) para evitar confusión con <i>así mismo</i> o <i>asimismo</i> : <i>*A sí misma, trae el dinero que te pedí</i>

Cuadro 10. Ejemplo de uso de la pareja de palabras *Asimismo / a sí mismo*.

Fuente: Elaboración propia. Información extraída de los recursos ya mencionados (véase Cuadro 9).

Como se da por hecho que el alumnado no podrá finalizar este trabajo en el aula, transcurrirán algunos días entre la Sesión 4 y la 5 de la secuencia (las vacaciones navideñas).

Fase 3 de la SDG: Sesión 5

Con motivo de la finalización de la secuencia y a modo de inicio de vuelta a la normalidad, se dedicará media sesión de una clase ordinaria para colgar los distintos pósteres en el aula y para que los grupos los presenten mínimamente. Como ya se ha comentado, la idea es que los chicos los puedan consultar libremente durante las actividades de redacción en el aula, a modo de *chuleta legal*. De esta forma, la SDG comporta una serie de actividades posteriores que entrarán inmediatamente en vigor y que serán eminentemente útiles para los estudiantes.

Actividad 8 (25')

Los alumnos colgarán los pósteres en distintos lugares del aula mientras que el resto de los compañeros los examinan. Finalmente, cada grupo expondrá brevemente el contenido del póster.

4.3. Propuesta 3: Mejorar los textos de un compañero gracias al uso de los conectores.

Información básica	
Título de la programación	Mejorar los textos de un compañero gracias al uso de los conectores.
Materia	Lengua Castellana y Literatura
Curso	3º de ESO
Horas lectivas	5
Momento de realización	Idealmente, esta programación debería realizarse después de la finalización del segundo trimestre, ya que el docente tendrá suficiente material escrito del alumnado para su realización.
Justificación	<p>Uno de los objetivos clave de <i>Currículum</i>, al acabar la escolarización obligatoria, es el dominio de la expresión escrita. No sin razón, esta faceta del lenguaje ocupa su propia dimensión en cualquier currículo de trabajo.</p> <p>Sin embargo, tal y como este documento oficial indica, a <i>escribir</i> se aprende no tan solo <i>escribiendo</i>, también se deben revisar y corregir las producciones propias y practicar este hábito (Generalitat de Catalunya, 2015). Esta cuestión no solo es fundamental para los alumnos de un curso tan decisivo como 3º, se trata de un conocimiento que los adultos aplicamos de forma constante en nuestro día a día y que nos es relevante en casi cualquier situación. Es natural pues, teniendo en cuenta la presente programación, que se proponga una SDG que tenga como objetivo practicar la revisión y la corrección de la producción escrita del alumnado.</p> <p>Con todo, resultaría imposible no seleccionar un aspecto gramatical concreto relacionado con la escritura, ya que, al no definir <i>qué se quiere revisar</i> estaríamos abocando la SDG al fracaso (cabe recordar que consta de tan solo cinco sesiones). Por todas estas razones, este trabajo ha optado por centrarse en la mejora en el uso de los conectores, ya que el uso de esta noción gramatical está presente a lo largo de toda la ESO (véase Cuadro 1).</p> <p>En cuanto al momento de realización, idealmente, se debería realizar después de la finalización del segundo trimestre. Hay dos motivos principales: en primer lugar, como docentes, tendremos mucho material escrito de nuestros alumnos para poder realizar la Sesión 3. En segundo, teniendo en cuenta el calendario, es un momento idóneo para cualquier SDG, ya que ya no existe sobre los adolescentes una presión evaluativa formal. Asimismo, y a diferencia de las SDG anteriores, ya conocemos a nuestros estudiantes: sabemos cómo escriben y</p>

	<p>cómo deberíamos modificar la secuencia en caso de necesidad. Por ejemplo, se podría añadir una sexta sesión que hiciese más hincapié en el repaso de los conectores de <i>causa</i> y <i>consecuencia</i> si se considerase esencial.</p> <p>Finalmente, solo queda decir que se es consciente de que la secuencia que se propone no es <i>original</i> en cuanto a temario. Existen múltiples propuestas educativas que tienen el fin de mejorar el uso de los conectores en la expresión del alumnado. De hecho, Ribas y Verdaguer (2018) publicaron una SDG muy interesante acerca del uso de conectores en textos argumentativos⁶.</p> <p>Aún y con todo, en mi experiencia como docente, he podido observar que el alumnado sigue teniendo serias dificultades para organizar y conectar de manera correcta las ideas de un texto y para distinguir la tipología de conectores que propone el <i>Currículum</i>. Es por ese motivo que la innovación y los nuevos enfoques siguen siendo actualmente muy necesarios y que toda secuencia acerca de los conectores debería ser bienvenida.</p>
Descripción general	<p>El objetivo principal de esta SDG es revisar el texto de un compañero y mejorar su uso de los conectores. Así, aunque no se trata de una secuencia de investigación con elementos externos al aula, sí que requiere una entrevista con el autor del texto y una profundización sobre cómo mejorar los escritos, gracias a modelos anteriormente trabajados.</p> <p>De esta forma, el aula se dividirá en grupos de cuatro estudiantes que, previamente, habrán practicado este tipo de corrección con textos reales que habrá modificado el docente. La última sesión se dedicará a exponer las posibles mejoras.</p> <p>Todo esto irá acompañado de actividades de reflexión de gramática de base semántica, dado que lo que se pretende es que los alumnos apliquen relaciones de tipo semántico entre las ideas de los textos.</p> <p>Finalmente, cabe destacar que este trabajo será de tipo colaborativo, ya que los jóvenes ya han establecido relaciones personales entre ellos (se debe tener en mente que esta secuencia se realizará después de la segunda evaluación).</p>
Posibles resultados	<p>En esta ocasión, los resultados a los que se arriesga el docente son básicamente dos: una buena predisposición por parte del alumnado a realizar la secuencia, motivada por la modificación de un texto próximo (de un compañero) o una actitud negativa por miedo, vergüenza o, simplemente, desinterés en las tareas.</p>

⁶ Ribas, T. y Verdaguer, M. T. (2018). La construcción del conocimiento gramatical de los alumnos de secundaria a través de la investigación y el razonamiento. *Artículos de Didáctica de la Lengua i la literatura*, 31, 99-110.

En este sentido, se verá que el papel que desempeñe el docente en la elección de los textos resultará fundamental.

Información del *Currículum*

Dimensiones del ámbito lingüístico	<p>Dimensión comprensión lectora.</p> <p>Dimensión expresión escrita.</p> <p>Dimensión comunicación oral.</p> <p>Dimensión actitudinal y plurilingüe.</p>
Competencias del ámbito lingüístico	<p>Competencia 1.</p> <p>Competencia 2.</p> <p>Competencia 5</p> <p>Competencia 6.</p> <p>Competencia 8.</p> <p>Competencia 9.</p> <p>Actitud 2.</p>
Contenidos clave	<p>1: Comprensión literal, interpretativa y valorativa. Ideas principales y secundarias.</p> <p>4: Estrategias para la producción de textos escritos y multimedia: la escritura y la creación audiovisual como proceso.</p> <p>5: Adecuación, coherencia, cohesión, corrección y presentación. Normas ortográficas.</p> <p>7: Elementos prosódicos y no verbales.</p> <p>8: Textos orales formales y no formales, planificados y no planificados.</p> <p>16: Formas de cortesía y respeto en las interacciones orales.</p> <p>22. Morfología y sintaxis.</p>

Otras competencias

Competencias básicas del ámbito personal y social	<p>Competencia 2.</p> <p>Competencia 4.</p>
---	---

Competencias básicas del ámbito digital	<p>Competencia 2.</p>
---	------------------------------

Objetivos generales

Individuales

1. Establecer relaciones semánticas entre oraciones.
2. Repasar contenidos curriculares ya trabajados en cursos anteriores.
3. Usar el sentido común, la comprensión lectora y la gramática de base semántica para la detección de errores en el uso de los conectores.
4. Aceptar los errores como parte intrínseca de un proceso de aprendizaje.
5. Comunicarse con el autor de un texto, de una forma educada y responsable, para su comprensión lectora.
6. Formular hipótesis sobre cómo mejorar un texto, usando los contenidos ya repasados.
7. Aprovechar el trabajo grupal para mejorar las producciones individuales.
8. Exponer los resultados de una investigación, de manera correcta y apropiada.
9. Interesarse por el aprendizaje de la gramática de base semántica para la mejora y revisión de textos en general.

De grupo

1. Elaborar esquemas o mapas conceptuales de manera colaborativa.
2. Aprender a organizar grupos de trabajo que cumplan una serie de requisitos.
3. Formular hipótesis y aceptar las soluciones que propongan otros compañeros.
4. Consensuar soluciones para una problemática grupal.
5. Organizar el trabajo fuera del aula.
6. Consensuar la presentación de las dificultades de una propuesta de mejora.
7. Decidir qué formato es el más adecuado para una exposición concreta.
8. Exponer los resultados de una investigación, de manera correcta y apropiada.

Aplicación de las variables motivacionales

Variable

autoconcepto

La variable *autoconcepto* de esta secuencia se tiene en cuenta de diversas formas. En primer lugar, en la segunda sesión se dan ejemplos concretos sobre cómo mejorar el texto con el uso de ciertos conectores. También, durante toda la SDG, el docente debe asegurarse de estar proporcionando el *feedback* adecuado a los alumnos. Finalmente, como el principal objetivo es mejorar el texto de un estudiante del aula, los chicos deben aceptar los errores como algo propio de la creación escrita.

Variable *metas del alumno*

En cuanto a la variable *metas*, tenemos delante una secuencia que puede ser, a la vez, sencilla y compleja. Por un lado, como la revisión es una actividad cotidiana de los estudiantes, debería resultarles asequible. Por el otro, puede resultar extraño corregir el texto de un compañero y las actividades pueden estar condicionadas por las relaciones personales que existan entre los integrantes del aula. Es muy importante, pues, que el docente se implique en la valoración y mejoría de los errores, apartándose de las opiniones de carácter personal que ya existan en la clase.

Variable *emociones*

La variable *emociones* es quizás la más destacable de esta secuencia. Al igual que en la variable anterior, tenemos dos facetas muy marcadas en esta SDG: la utilidad de la actividad y su atractiva presentación y el factor emocional que se tendrá al corregir el texto de un compañero. Así, como se ha dicho con anterioridad, debemos hacer lo posible para que los alumnos observen el texto sin prejuicios y, en cambio, se centren en la aplicación que la secuencia tendrá para con sus propios escritos.

Mejora de la motivación intrínseca

Esta secuencia mejora la motivación intrínseca del alumnado por los siguientes motivos:

1. Es eminentemente práctica para su uso dentro y fuera del aula.
2. Permite entender los conectores desde el sentido común y la gramática de base semántica.
3. No requiere de un gran conocimiento gramatical previo para desarrollar la actividad de manera muy satisfactoria.

Tipo de SDG

SDG orientadas a resolver problemas gramaticales que plantea la escritura

Evaluación

Criterios

1. Participar activamente en las preguntas y propuestas del docente.
2. Verbalizar entre los compañeros las hipótesis elaboradas
3. Distribuir de manera correcta el tiempo para la realización de las actividades.
4. Distribuir de manera correcta las actividades grupales que no asigna el docente.
5. Consensuar, a nivel grupal, las posibles soluciones.
6. Respetar los turnos de palabra y las intervenciones de los compañeros.

Instrumentos

7. Entrevistar al autor del escrito desde el respeto y el interés por comprenderlo.
8. Crear un documento de exposición visualmente atractivo y que cumpla con las características demandadas por el docente.
9. Exponer el resultado de la investigación cumpliendo todos los requisitos acordados con el docente.
1. Esquema colectivo de los conectores.
2. Preguntas al autor del escrito a mejorar.
3. Documento de formato libre escogido para la exposición oral.
4. Exposición oral grupal.

Atención a la diversidad

Como en casos anteriores, para todos aquellos alumnos NESE (*Necessitats Específiques de Suport Educatiu*), con PI (Plan Individualizado) o con menor dominio del castellano, se dará apoyo especial por parte del docente. Además, al tratarse de un trabajo de tipo colaborativo, se tendrá muy en cuenta la distribución de las tareas por parte de cada grupo y se modificarán en el caso de que estas constituyan una clara desventaja para este alumnado.

En cualquier caso, no es nada recomendable que los textos a corregir pertenezcan a este tipo de alumnado: se debe realizar la tarea con escritos que no supongan ningún tipo de estigmatización para estos chicos.

Instrucciones para el docente

Es fundamental que el docente haga una muy buena selección y modificación de los textos. Como ya se ha recomendado, deberían ser textos que presenten, mayormente, problemas en su uso de los conectores y que no pertenezcan a alumnos de diversidad.

En este sentido, la implicación del profesor es fundamental para que la actividad de revisión de un compañero no sea motivo de burla en ningún momento. La tarea se debe plantear como una propuesta de mejora, igual que la de, por ejemplo, un *corrector profesional*.

En último lugar, y como en casos anteriores, el docente debe pasear por las mesas, resolver dudas y, en general, controlar el tiempo de acción en cada una de las tareas y la participación de los integrantes del grupo.

Materiales

Para el docente

Pizarra, ordenador y proyector de clase.

Para los alumnos

Portátiles (al menos uno por grupo) para la realización del archivo de la exposición oral y para la consulta de dudas en general. También se recomienda tener a mano todo el material necesario para modificar los textos de manera grupal y tener acceso a algún escáner para implementar el texto original y el modificado en el archivo de la presentación. Para el día de la exposición oral sería necesario usar el ordenador y el proyector del aula.

4.3.1. Temporización: Propuesta 3

Fase 1 de la SDG: Sesión 1

La primera clase de esta SDG se centrará en el repaso del uso de los conectores en general. Para ello, e intentando que el alumnado aplique el sentido común y la gramática de base semántica, la Actividad 2 no pretende que el estudiante use un metalenguaje muy concreto. En cambio, el objetivo es que sea capaz de explicar, con sus propias palabras, que tipo de relación se puede establecer entre las oraciones. Además, esta actividad también incluye la sinonimia entre conectores.

Como en SDG anteriores, se ha optado por la elaboración colaborativa de un cuadro que recoja toda esta teoría, ya que, en muchas ocasiones, los libros de texto convencionales muestran la tipología de conectores de una forma descontextualizada.

Actividad 1 (20')

Se presentarán las siguientes oraciones al alumnado y se pedirá que, en parejas, usen conectores para establecer relaciones entre ellas.

La profesora es muy buena	todo lo que explica parece fácil.
No nos dio tiempo a acabar el proyecto	creemos que la idea es buena, pero necesitamos finalizarlo.
Se levantó muy temprano	llegó tarde.
Este libro es un superventas	la gente lo compra mucho.
Volvemos a mi casa	se ha hecho tarde.
Se deshidrató enseguida	no llevaba agua suficiente.

Cuadro 11: Ejercicio de establecer relaciones semánticas.

Fuente: Elaboración propia, basado en los ejercicios de Ribas y Verdaguer (2018).

Actividad 2 (35')

Se pondrá en común todas las respuestas de los alumnos y se anotarán en la pizarra. Gracias a las siguientes preguntas, se creará un cuadro clasificatorio de los conectores, según su significado, que debería incluir los de *causa y consecuencia*, de *detalle* y *adversativos*. Los temporales y de orden, al

haberse trabajado ya con anterioridad desde primero (véase Cuadro 1) y no soler plantear problemas, se añadirán de manera posterior. Los chicos deben anotar esta información para poder realizar con éxito la tercera sesión de la SDG.

1. ¿Qué opciones de vuestros compañeros os parece que tengan más sentido?
2. ¿Por qué?
3. ¿Qué otros conectores usaríais en cada una de las frases?
4. ¿Qué conectores creéis que significan lo mismo?
5. Según el significado, ¿cómo los agruparíais?

Fase 1 de la SDG: Sesión 2

Durante esta segunda sesión se definirá la tarea final de la SDG y se crearán los grupos de trabajo de la secuencia. Para ello, el docente presentará textos, que, como se verá en el ejemplo, muestran errores en el uso de conectores o en su cohesión general. Gracias a una serie de preguntas, los estudiantes deberán resolver esta problemática. Se mostrarán esos mismos textos, pero corregidos, dando, así, ejemplos reales de escritos que pueden ser mejorados y aplicando, de esta forma, la variable de *autoconcepto*.

Actividad 3 (30')

El profesor solicitará a los alumnos que se distribuyan en grupos de cuatro personas y repartirá un texto por grupo. Como se ve en el ejemplo del Cuadro 12, el docente les proporcionará fragmentos de no más de 500 palabras, de textos a reales, cuyos conectores habrá modificado previamente. Así, gracias a las cuestiones que se proponen, los chicos se darán cuenta de que los escritos no están debidamente cohesionados y se les propondrá que modifiquen sus conectores para mejorarlos. Sin embargo, se sugiere que no todos los conectores estén mal empleados, ya que, de esta forma, el alumnado deberá debatir cuáles se deberían corregir.

Con acento

Rosa Ribas, escritora

En las películas de espías suelen aparecer agentes de los que se afirma que hablan varias lenguas extranjeras “sin acento” y los vemos haciéndose pasar por franceses o polacos sin que los interlocutores noten nada sospechoso. Algo tan fantástico como que no les salgan moratones después de una dura pelea a puñetazos. Auténticos fenómenos, **a la vez**, al resto nos salen cardenales con un solo topetazo con el canto de una mesa y, tras años aprendiendo el idioma, conservamos el acento.

Aprender a la perfección una lengua como adulto es casi imposible. Según las investigaciones de la neurolingüística, a partir de la pubertad determinadas zonas del cerebro que son responsables del aprendizaje de la lengua ya no procesan la información nueva que supone aprender otra lengua con la misma facilidad que en la infancia. Esto es, porque se ha descubierto que las palabras y su significado se

procesan en la zona frontal del cerebro, mientras que los mecanismos que caracterizan la pronunciación se ubican en zonas posteriores. Son mecanismos muy complejos y distintos entre sí.

Más tarde eso no quiere decir que no haya que intentarlo. Cuanto más lo aproximes al acento estándar de una lengua más fácil es que se te entienda. De eso se trata, de poder comunicarse con plenitud.

Previamente escuchas, analizas, aprendes, imitas.

Aprendes las palabras y sus connotaciones culturales, aprendes cuándo se usan, aprendes a hacer cada vez más cosas con ellas. Son palabras que llevan tu sello personal en forma de acento. **Mientras tanto** las palabras no son inocentes, con ellas vas asimilando también una nueva cultura. Y toda cultura arrastra consigo una enorme carga de prejuicios y estereotipos que se cuelan como polizones y te van infiltrando sin que te des cuenta.

A mí me ocurrió eso al aprender alemán. A medida que mi oído para el idioma se afinaba, distinguía cada vez mejor las diferencias dialectales y adquiría, sin darme cuenta, los prejuicios lingüísticos que se les asociaba. **Fue entonces cuando** me di cuenta de que yo, siendo extranjera, había adquirido los prejuicios culturales alemanes. Y eso es peligroso, **porque** son juicios de valor que recaen sobre las personas que los hablan.

Sin embargo, en el que decidí que me plantaba, que bastante tengo con los prejuicios que traigo “de casa”, **ya que**, a la que te descuidas, se escapa un “es que los XXX son siempre así” o un “eso es típico de los de YYY”, **aunque** ni siquiera te lo creas. Y es que los prejuicios nunca llegan a ser exterminados por completo, siempre te dejan restos. **Así que**, como dije, aquí, donde sí que puedo decidir, me planto. Y le pido a ese acento que siempre voy a conservar que me lo recuerde y me proteja.

Cuadro 12: Ejemplo de mal uso de conectores.

Fuente: Adaptación del artículo *Con Acento* de la sección de opinión de *El periódico*.

1. Resumid, en un par de líneas, de qué trata el texto.
2. ¿Notáis algo extraño en cómo está escrito?
3. ¿Qué creéis que es?
4. Habréis detectado que las palabras destacadas son conectores. ¿Os parece que están bien empleados?
5. ¿Modificarías alguno?
6. ¿Cuáles?
7. Si habéis modificado alguno, ¿qué tipo de relaciones se establecen entre las oraciones que conectan?

Actividad 3 (25')

Se pedirá a un portavoz del grupo que lea cada texto en voz alta y que exprese qué se ha respondido en cada una de las preguntas. El docente afirmará o desmentirá sus teorías acerca de los conectores y, acto seguido, repartirá *ejemplos modelo* de los textos valorados (véase Cuadro 13). Finalmente, se anunciará que se practicará una tarea parecida, pero con textos de compañeros y que se llevará a cabo un trabajo de exposición con el grupo que se haya formado.

Con acento

Rosa Ribas, escritora

En las películas de espías suelen aparecer agentes de los que se afirma que hablan varias lenguas extranjeras “sin acento” y los vemos haciéndose pasar por franceses o polacos sin que los interlocutores noten nada sospechoso. Algo tan fantasioso como que no les salgan moratones después de una dura pelea a puñetazos. Auténticos fenómenos, **porque**, al resto nos salen cardenales con un solo topetazo con el canto de una mesa y, tras años aprendiendo el idioma, conservamos el acento.

Aprender a la perfección una lengua como adulto es casi imposible. Según las investigaciones de la neurolingüística, a partir de la pubertad determinadas zonas del cerebro que son responsables del aprendizaje de la lengua ya no procesan la información nueva que supone aprender otra lengua con la misma facilidad que en la infancia. Esto es, porque se ha descubierto que las palabras y su significado se procesan en la zona frontal del cerebro, mientras que los mecanismos que caracterizan la pronunciación se ubican en zonas posteriores. Son mecanismos muy complejos y distintos entre sí.

Sin embargo, eso no quiere decir que no haya que intentarlo. Cuanto más lo aproximes al acento estándar de una lengua más fácil es que se te entienda. De eso se trata, de poder comunicarse con plenitud. **De modo que** escuchas, analizas, aprendes, imitas.

Aprendes las palabras y sus connotaciones culturales, aprendes cuándo se usan, aprendes a hacer cada vez más cosas con ellas. Son palabras que llevan tu sello personal en forma de acento. **Pero** las palabras no son inocentes, con ellas vas asimilando también una nueva cultura. Y toda cultura arrastra consigo una enorme carga de prejuicios y estereotipos que se cuelan como polizones y te van infiltrando sin que te des cuenta. A mí me ocurrió eso al aprender alemán. A medida que mi oído para el idioma se afinaba, distinguía cada vez mejor las diferencias dialectales y adquiría, sin darme cuenta, los prejuicios lingüísticos que se les asociaba. **Fue entonces cuando** me di cuenta de que yo, siendo extranjera, había adquirido los prejuicios culturales alemanes. Y eso es peligroso, **porque** son juicios de valor que recaen sobre las personas que los hablan.

Fue el momento en el que decidí que me plantaba, que bastante tengo con los prejuicios que traigo “de casa”, **ya que**, a la que te descuidas, se escapa un “es que los XXX son siempre así” o un “eso es típico de los de YYY”, **aunque** ni siquiera te lo creas. Y es que los prejuicios nunca llegan a ser exterminados por completo, siempre te dejan restos. **Así que**, como dije, aquí, donde sí que puedo decidir, me planto. Y le pido a ese acento que siempre voy a conservar que me lo recuerde y me proteja.

Cuadro 13: Ejemplo de buen uso de conectores.

Fuente: Adaptación del artículo *Con Acento* de la sección de opinión de *El periódico*.

Fase 2 de la SDG: Sesión 3

Ya en plena fase 2 de la SDG y con los grupos de trabajo organizados, se repetirá la actividad de la sesión anterior, pero con el texto de un compañero extraído de alguna entrega obligatoria. Cada grupo debería tener un texto distinto y debería tratarse de un compañero de otro de los grupos. Se pedirá al docente que seleccione escritos que presenten, mayoritariamente, problemas de cohesión

y, en caso de que existan otras problemáticas, se hayan corregido de manera previa a la actividad. De esta forma, toda la atención de los estudiantes se centrará en los conectores. Como es más que probable que existan problemas de comprensión de la lectura, se animará a los grupos a preguntar a los autores del escrito cuestiones relacionadas acerca de este. De esta forma, aunque esta SDG no cuente con una tarea de investigación de recursos externos, los alumnos se podrán basar en la información obtenida de su compañero, en los modelos proporcionados en la sesión anterior y en el cuadro creado en la Sesión 1, para las propuestas de mejora

Actividad 4 (55')

De manera previa a la sesión, el docente habrá seleccionado textos de sus alumnos que presenten problemas en el uso de los conectores y habrá corregido otras cuestiones que puedan tener (organización del espacio, ortografía, etc.). No se eliminará el nombre de los autores, ya que se pretende, gracias a las preguntas que se presentan en esta actividad, que los chicos dialoguen con ellos, en el caso de no entender el escrito al completo.

De esta forma, toda la clase se dedicará a la corrección de los textos y al diálogo con los compañeros. En esta situación, el profesor deberá prestar especial atención a las correcciones y sugerencias que hagan los estudiantes y dar pistas sobre qué tipo de relaciones se establecen entre las oraciones de cada uno de los casos:

1. Resumid, en un par de líneas, de qué trata el texto.
2. ¿Notáis algo extraño en cómo está escrito?
3. Si no habéis entendido algo, apuntad qué es y que un portavoz le pregunte a su autor qué quiso decir en ese fragmento.
4. Mientras tanto, reconoced los distintos conectores del texto (debéis usar el cuadro copiado de la primera sesión).
5. ¿Modificarías alguno?
6. ¿Cuáles? Anotadlos.
7. Si habéis modificado alguno, ¿qué tipo de relaciones se establecen entre las oraciones que conectan? Anotadlas.

Fase 2 de la SDG: Sesión 4

Esta penúltima clase de la SDG debe ayudar a los alumnos a lograr dos objetivos: el primero es que formulen hipótesis acerca del motivo por el cual su compañero ha podido producir ese error.

El segundo es mostrar los componentes que debe tener la exposición oral. Además, se debe distribuir el trabajo que hará cada uno de los integrantes del grupo en su elaboración. El docente debe asegurar que el reparto de trabajo sea equitativo y que los estudiantes avancen trabajo en el aula, dado que, a diferencia de las otras SDG de este TFM, la exposición oral sí se presentará inmediatamente después de finalizar la fase 2.

Actividad 5 (30')

Usando todo el material anotado de la sesión anterior, el alumnado debe, gracias a las siguientes preguntas, formular hipótesis acerca de por qué el texto presenta esa problemática, valorando si, en conjunto, ellos también producen esos errores:

1. ¿Creéis que existen conectores que se pueden confundir entre ellos?
2. ¿Entendéis las diferencias entre *conectores causales, de consecuencia y adversativos*? Anotadla
3. ¿Consideráis que estos errores los hacéis o los podríais hacer?
4. En caso de que la pregunta anterior sea afirmativa, apuntad el motivo

Actividad 6 (25')

Los estudiantes deben empezar a preparar una presentación de entre 5 y 10 minutos que conste de los siguientes componentes:

1. Breve mención al texto inicial (fotocopiado, escaneado, en formato de fotografía, etc.).
2. Problemas detectados y motivos.
3. Preguntas formuladas al autor y correspondiente respuesta.
4. Posibles mejoras y motivos.
5. Hipótesis de la razón por la que se ha dado el error.

El formato que acompañe a la presentación oral será libre, pero debe incluir el texto inicial que proporcionó el docente y uno con las modificaciones que se sugieren.

Fase 3 de la SDG: Sesión 5

La quinta sesión de esta SDG debe servir para exponer todo lo trabajado anteriormente y debe ser un fiel reflejo del aprendizaje de todos los integrantes del grupo. Sin embargo, tal y como se indicaba al inicio de este TFM (véase 3.2.4. Metodología para enseñar sintaxis: secuencias didácticas para aprender gramática (SDG)), esta secuencia debería servir para la realización de actividades posteriores estrechamente relacionadas con el tema (corrección de otros aspectos de cohesión en textos de compañeros, más actividades relacionadas con el uso de conectores al trabajar la tipología textual, etc.) a modo de tareas post-SDG.

Actividad 7 (55')

Presentación de cada uno de los grupos.

5. Conclusiones

A lo largo de este trabajo se ha mostrado, con ejemplos prácticos, de qué manera se puede aplicar la teoría existente acerca de la motivación en el aula con alumnos de 3º de ESO. También, cómo se debe hacer en el caso de la morfología y de la sintaxis que propone el *Currículum*. Para ello, no solo se ha tenido que seleccionar qué marco motivacional resultaba más idóneo para el desarrollo de la programación, también se ha llevado a cabo una rigurosa investigación respecto a cómo enfocar la morfosintaxis teniendo siempre presente la documentación *motivacional*. En este sentido, el trabajo no ha sido nada sencillo: la gran cantidad de bibliografía, programaciones de ejemplo y unidades didácticas que existen hoy en día a disposición de los docentes es abrumadora.

No obstante, una vez se tuvo toda esta información, elaborar la programación resultó más sencillo de lo esperado. Como se ha visto, las unidades se parecen y, a la vez, son muy distintas. Deben ser similares en algunos aspectos, ya que las tres siguen el marco de las SDG (tres fases, un proceso de investigación y un documento o presentación final, etc.) y, en cambio, en otros debían ser ciertamente diferentes, con tal de proporcionar al docente y al alumnado, experiencias de aprendizaje que no fuesen repetitivas.

Así, si bien es cierto que el material presentado no se ha podido poner en práctica y, por lo tanto, las probables reacciones y maneras de trabajar de los estudiantes son ficticios, considero, con mi experiencia como docente, que se podría llevar a cabo con resultados más o menos satisfactorios. Ya se ha comentado con anterioridad que la idea no es llenar el curso de este tipo de programaciones: el objetivo es que el alumnado aprenda a trabajar en grupo, con propuestas distintas y con la idea de elaborar un producto final, que tenga como base la gramática de base semántica y que sea motivador.

Finalmente, solo me queda decir que, aunque la bibliografía final pueda parecer exagerada, el hecho de elaborar de manera manual las actividades ha obligado a hacer mucha consulta, incluso en momentos en los que el marco teórico ya se había finalizado. Se verá, en ese sentido, que muchas fuentes que se proponen a los estudiantes serían más típicas de asignaturas relacionadas con la corrección o con un dominio muy bueno de lengua castellana (la *Fúndeu*, el diccionario de la Real Academia, etc.) o con lenguas extranjeras (toda la *webgrafía* de gramáticas de otras lenguas o el manual de *Basc per a catalanoparlants*). Personalmente, y como ya se ha explicado, creo que las metas son accesibles. Los adolescentes siempre pueden dar lo mejor de ellos mismos, con la ayuda del docente y de las herramientas adecuadas.

6. Bibliografía

- Aprende rumano istudyro. (2020, mayo 7). *El acusativo en rumano*. [Vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=nSHcyVpLYgc>
- Arlette auf Deutsch. (2020, octubre 30). *El Objeto Directo en Aleman - Caso Acusativo - Lección 10 - Nivel A1 - Aprender Alemán*. [Vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=T8nYxgDI8sM>
- Bieneke Berendsen. (2021). *Curso de gramática holandesa online*. [Consulta: 1 de mayo de 2021]. <https://www.dutchgrammar.com/es/?n=Main.HomePage>
- Brucart, J. M. (2000). *Palabras en el acto de presentación de la Gramática descriptiva de la lengua española en la fundación Ortega y Gasset*. [Consulta: 1 de mayo de 2021]. <https://webs.ucm.es/info/circulo/no3/brucart.htm>
- Camps, A. (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. [Consulta: 1 de mayo de 2021]. <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/gramatica/secuenciasdidacticasparaaprendergramatica.pdf>
- Camps, A. y Zayas, F. (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Graó.
- Centro Virtual Cervantes. (2021). *Diferencia entre objeto directo e indirecto en comparación con el alemán*. [Consulta: 18 de mayo de 2021]. https://cvc.cervantes.es/foros/leer_asunto1.asp?vCodigo=44194
- Cojocaru, D. (2003). *The romanian grammar*. The Slavic and Eurasian Language Resource Center (SEELRC).
- Coll, C. y Solé, I. (1989). Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. *Revista Cuadernos de pedagogía*, (168), 16-20.
- Consello da Cultura Galega. (2021). *Nociones de gramática*. [Consulta: 13 de mayo de 2021]. <http://consellodacultura.gal/cdsg/loia/gramatica.php?idioma=3&seccion=6>
- Dalmau, M., Sala, I. y Llinares, M. (2015). *Pautes sobre el Disseny Universal per a l'Aprentatge (DUA)*. [Consulta: 20 de abril de 2021]. <https://drive.google.com/file/d/0B9TjPRfUzJUsZmNDVm5zOGNKak0/view>
- DAT:Madrid Capital Servicio de la Unidad de Programas Educativos. (s. f.). *Rumano-español: Apoyo a la programación*. [Consulta: 13 de mayo de 2021]. http://idiomas.astalaweb.com/Otros/_Marco.asp?dir=http://www.madrid.org/dat_capital/bienvenida/impresos_pdf/guia_rumano.pdf#.YJO-9qgzblU
- DeepL. (2021). *DeepL Traductor*. [Consulta: 13 de mayo de 2021]. <https://www.deepl.com/translator>
- Enciclopèdia Catalana, SA. (2021). *Diccionari de Llengua Catalana Multilingüe*. [Consulta: 13 de mayo de 2021]. <http://www.multilingue.cat/cgi-bin/mlt00.pgm>
- Europass: italian Language school. (2021). *Gramática Italiana*. [Consulta: 13 de mayo de 2021]. <https://www.europassitalian.com/es/aprender-italiano/gramatica/>
- Fernandez, B. (2016). *Basc per a catalanoparlants: (o com dues llengües tan diferents s'assemblen tant)*. Voliana Edicions.
- Fundación del Español Urgente. (2021). *Fundéu Rae*. [Consulta: 1 de junio de 2021]. <https://www.fundeu.es/>
- García Bacete, F. J. y D Doménech, F. (2002). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1(6), 24-36.

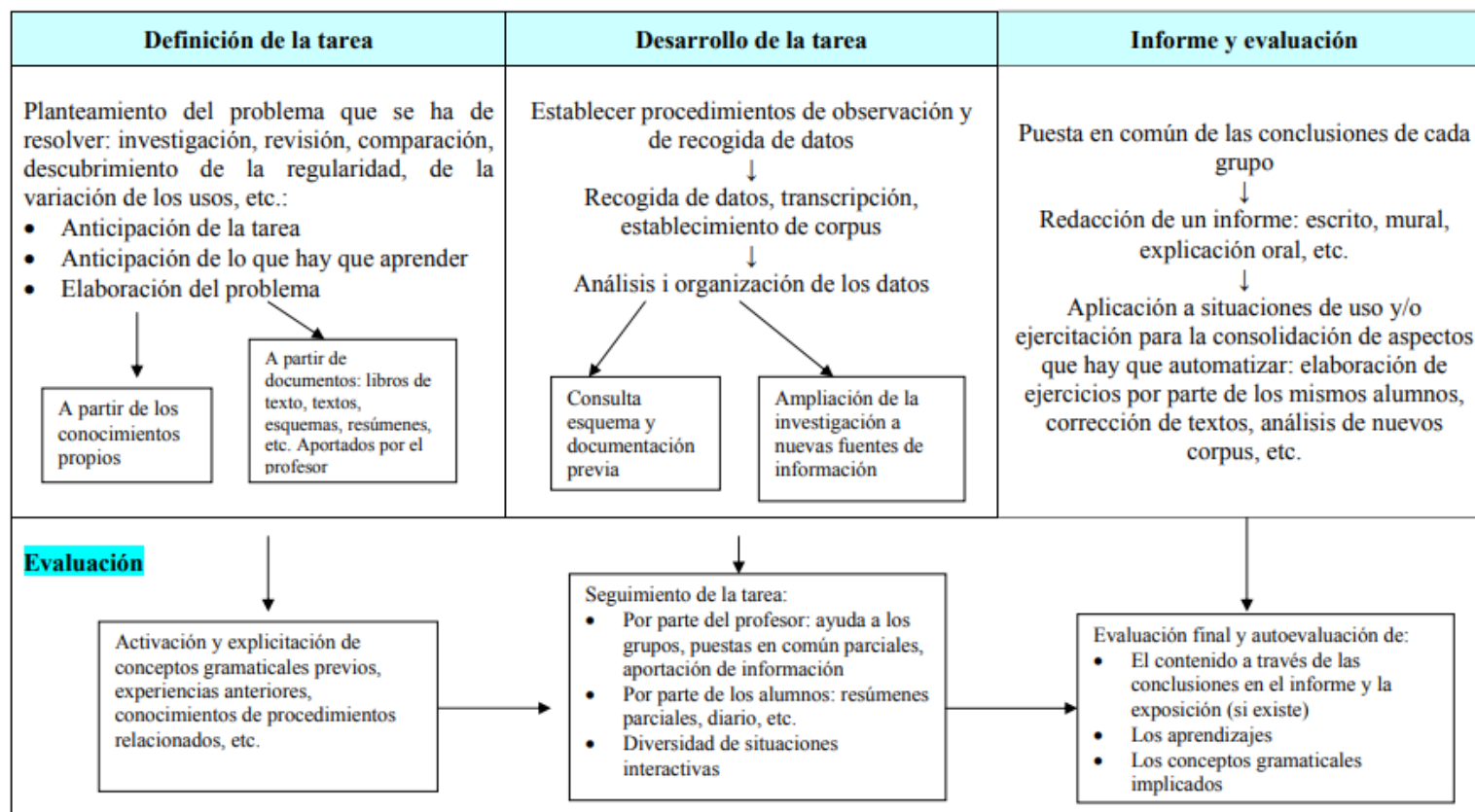
- Generalitat de Catalunya. (2012). *Horaris de l'educació secundària obligatòria (ESO)*. [Consulta: 5 de mayo de 2021]. <http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0009/2f4ecb00-3ab7-437f-b14a-8a443fb3637f/Horaris-ESO-modificats.pdf>
- Generalitat de Catalunya. (2015). *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic*. [Consulta: 27 de abril de 2021]. <http://educacio.gencat.cat/ca/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/ambit-linguistic-cat-cast/>
- Generalitat de Catalunya. (2015). *Currículum educació secundària obligatòria Àmbit lingüístic (llengües catalana i castellana)*. [Consulta: 27 de abril de 2021]. <http://xtec.gencat.cat/web/.content/Currículum/eso/Currículum2015/documents/ANNEX-3-Ambit-lingueistic.pdf>
- Generalitat de Catalunya. (2015). *Competències bàsiques de l'àmbit digital*. [Consulta: 27 de abril de 2021]. <http://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/ambit-digital.pdf>
- Generalitat de Catalunya. (2018). *Competències bàsiques de l'àmbit personal i social*. [Consulta: 27 de abril de 2021]. <http://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/ambit-personal-social.pdf>
- Glosbe. (2021). *Glosbe Traductor*. [Consulta: 18 de mayo de 2021]. <https://glosbe.com/>
- Gómez Torrego, L. (2009). *Ortografía de uso del español actual*. Espasa Calpe.
- Gómez Torrego, L. (2009). *Ortografía práctica del español*. Espasa Calpe.
- Google Inc. (2021). *Google Traductor*. [Consulta: 18 de mayo de 2021]. <https://translate.google.es/?hl=es>
- Instituto Cervantes. (2021). *Diccionario de términos clave de ELE*. [Consulta: 5 de mayo de 2021]. https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
- Institut d'Estadística de Catalunya. (2018). *Usos lingüístics de la població. Llengua inicial, d'identificació i habitual*. [Consulta: 5 de mayo de 2021]. <https://www.idescat.cat/indicadors/?id=anuals&n=10364>
- LearnAmo. (2021). *Pronombres DIRECTOS e INDIRECTOS en italiano: ¿cómo se usan?*. [Consulta: 18 de mayo de 2021]. <https://learnamo.com/es/pronombres-directos-e-indirectos/>
- Lingea. (2021). *dict.com*. [Consulta: 5 de mayo de 2021]. <https://www.dict.com/neerlandes-espanol>
- Lingolia Deutsch. (2021). *La declinación en alemán: el nominativo, acusativo, dativo y genitivo*. [Consulta: 18 de mayo de 2021]. <https://deutsch.lingolia.com/es/gramatica/declinacion>
- Lozano, G. (2020). *Cómo aprender y enseñar sintaxis: Modelos, teorías y prácticas según el grado de dificultad* (7a ed.). Cátedra.
- Microsoft Bing. (2021). *Traductor*. [Consulta: 8 de mayo de 2021]. <https://www.bing.com/translator>
- Miras, M. (2001). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. *Desarrollo Psicológico y Educación: Psicología de la Educación Escolar*, 2, 309-329.
- Panitz, T. (2001). *Collaborative versus cooperative learning- a comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning*. [Consulta: 8 de mayo de 2021]. <http://home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/coopdefinition.htm>
- Polly Lingual. (2021). *Los Pronombres de Objeto*. [Consulta: 18 de mayo de 2021]. <https://pollylingu.al/nl/es/lessons/1878>

- Raga, B. (2014). Motivar la sintaxis en Secundaria: estrategias para mejorar la escritura a través de las estructuras sintácticas. *Letra 15: Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid*, (1), 1-10.
- Real Academia Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa Calpe.
- Real Academia Española. (2010). *Ortografía de la lengua española*. Espasa Calpe.
- Real Academia Española. (2021). *Diccionario de la lengua española*. [Consulta: 3 de junio de 2021]. <https://dle.rae.es/>
- Real Academia Española. (2021). *Diccionario panhispánico de dudas*. [Consulta: 3 de junio de 2021]. <https://www.rae.es/dpd/>
- Reverso-Softissimo. (2021). Reverso Conjugación. [Consulta: 5 de mayo de 2021]. <https://conjugador.reverso.net/conjugacion-espanol.html>
- Ribas, R. (2021, enero 23). Con acento: Aprender a la perfección una lengua como adulto es casi imposible, según las investigaciones de la neurolingüística. *El Periódico*. 22 de mayo de 2021. <https://www.elperiodico.com/es/opinion/20210123/acento-articulo-rosa-ribas-11470700>
- Ribas, T. y Verdaguer, M. T. (2018). La construcción del conocimiento gramatical de los alumnos de secundaria a través de la investigación y el razonamiento. *Artículos de Didáctica de la Lengua i la literatura*, 31, 99-110.
- Rodríguez, M. J. (2020). Gramática reflexiva en las aulas: pares mínimos, secuencias ambiguas y análisis sintáctico inverso como propuesta didáctica. [TFM, Universitat de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/2445/168637>
- Ryan, R y Deci, E. (2000). Self- Determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *Journal of American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- TEXT-La Galera. (2016). *Lengua castellana y literatura 2 ESO Atòmium*. Enciclopèdia Catalana, SAU.
- Universidad de Santiago de Compostela. (2021). *Conjugador de verbos galegos*. [Consulta: 18 de mayo de 2021]. <https://gramatica.usc.es/pln/gl/tools/conjugador/conjugador.php?texto=escribir>
- Vilà i Santasusana, M. (2004). Los alumnos investigan sobre gramática un breve trabajo de campo estructurado como una secuencia didáctica. *Artículos de Didáctica de la Lengua i la literatura*, 33, 40-56.
- WordReference. (2021). *WordReference*. [Consulta: 18 de mayo de 2021]. <https://www.wordreference.com/es/>
- Xunta de Galicia. (2021). *Digalego: diccionario de galego*. [Consulta: 18 de mayo de 2021]. <https://digalego.xunta.gal/es>
- Zayas, F. (2004). Hacia una gramática pedagógica. *Artículos de Didáctica de la Lengua i la literatura*, 33, 9-26.

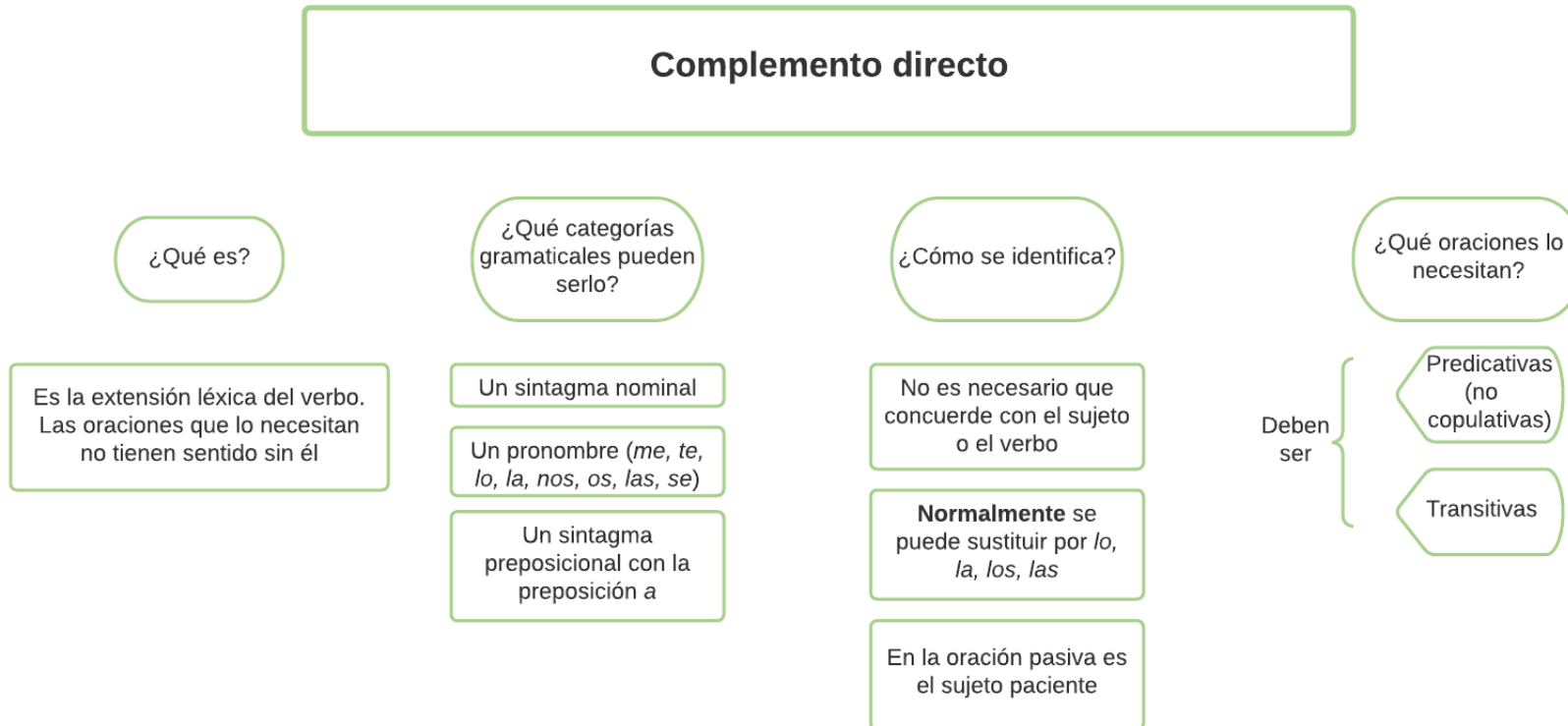
7. Anexos

7.1. Anexo 1: Cuadro de Camps (2006) con los pasos a seguir en la elaboración de SDG:

MODELO HIPOTÉTICO PARA LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL RAZONAMIENTO METALINGÜÍSTICO DE LOS ESCOLARES



7.2. Anexo 2: Ejemplo de repaso del CD.



7.3. Anexo 3: Ejemplo metodológico de la competencia 4 del ámbito digital (Generalitat de Catalunya, 2015).

DIMENSIÓ TRACTAMENT DE LA INFORMACIÓ I ORGANITZACIÓ DELS ENTORNS DE TREBALL I APRENTATGE. COMPETÈNCIA 4

Títol del projecte: <i>Anàlitzem webs</i>		Nom de l'alumne/a:		
	Anàlisi de la fiabilitat	Web A	Web B	Web C
Autoria	Qui és l'autor/s del web?, i el seu domini? Quines són les seves acreditacions?			
	A quins enllaços et remet?			
Propòsit	Quin és el propòsit comunicatiu (comercial, personal, divulgatiu, etc.)?			
Informació associada	Hi ha adreces i telèfons de contacte?			
	Hi ha bibliografia?			
	Quina és la data d'actualització de la pàgina?			
	Objectivitat i autenticitat	Web A	Web B	Web C
Presentació de la informació	Hi ha presentació d'uns fets o es dóna una opinió?			
	S'hi reflecteix algun punt de vista? Quin?			
	Hi ha representades diferents perspectives del tema?			
Informació associada	La informació està presentada amb humor, ironia o com una paròdia o sàtira?			
	La informació icònica és extravagant, inversemblant, etc.?			
	Hi ha anuncis o patrocinadors? De què? Hi ha publicitat subliminal?			
Citacions	L'autor/a cita fonts?			
	Hi ha informació sobre permisos de reproducció (copyright, Creative Commons, etc.)?			
	Els webs i els autors són citats per tercers?			
Conclusions				

7.4. Anexo 4: Índice de imágenes

Imagen 1: La morfología y la sintaxis en las competencias básicas del ámbito lingüístico.	11
Imagen 2: Ejemplo de libro de texto de segundo de ESO.	12
Imagen 3: Definición de <i>oración</i>	13
Imagen 4: Ejemplo de competencia 2 del <i>Currículum</i> del ámbito lingüístico.	15
Imagen 5: Ejemplo de competencia 5 del <i>Currículum</i> del ámbito lingüístico.	15
Imagen 6: Competencias del ámbito personal y social.	17
Imagen 7: Cuadro resumen de SDG.	18

7.5. Anexo 5: Índice de cuadros

Cuadro 1: Resumen de morfología y sintaxis de los tres primeros cursos de ESO.	21
Cuadro 2: Actividad de repaso del CD.	29
Cuadro 3: Preguntas Actividad 3.	30
Cuadro 4: Los CD en lenguas extranjeras.	31
Cuadro 5: Recursos en línea sobre lenguas extranjeras.	32
Cuadro 6: Ejemplo de mal uso de palabras de difícil ortografía y sintaxis.	41
Cuadro 7: Ejemplo de buen uso de palabras de difícil ortografía y sintaxis.	42
Cuadro 8: Parejas de palabras de difícil uso.	43
Cuadro 9: Obras de referencia en español.	44
Cuadro 10. Ejemplo de uso de la pareja de palabras <i>Asimismo / a sí mismo</i>	46
Cuadro 11: Ejercicio de establecer relaciones semánticas.	53
Cuadro 12: Ejemplo de mal uso de conectores.	55
Cuadro 13: Ejemplo de buen uso de conectores.	56