

Artículo / Article

Las relaciones entre gramática del texto y escritura en los currículos españoles de lenguas primeras

The relationship between text grammar and writing in Spanish first language curricula

Carmen Rodríguez-Gonzalo 

Universitat de València-GIEL, España

crodrig@uv.es

<https://orcid.org/0000-0002-8013-7503>

Fecha de recepción: 05/11/2022 | Fecha de aceptación: 05/02/2023

Resumen

La incorporación de los planteamientos discursivos en la enseñanza de lenguas primeras en los currículos españoles de Primaria y Secundaria se realiza en los años 90 del s.XX, en sintonía con lo ocurrido en muchos otros lugares. Se pretendía con ello un cambio de rumbo que centrara la enseñanza de la lengua en el desarrollo de las capacidades discursivas de los estudiantes. Se acudió entonces a las ciencias del lenguaje que se ocupaban del texto, como unidad lingüístico-comunicativa. Particularmente compleja y controvertida fue la articulación de los contenidos gramaticales al servicio de las capacidades discursivas. Tras el tiempo transcurrido, en este artículo analizamos qué contenidos de gramática del texto se han asentado en los currículos españoles de lenguas primeras (castellano, catalán, gallego, vasco, aragonés y asturiano), cuál es el planteamiento metodológico que se propugna en relación con ellos y qué relaciones se establecen con la escritura de textos.

Palabras clave: Gramática del texto • Escritura • Reflexión metalingüística • Análisis curricular • Lenguas primeras

Abstract

The inclusion of discursive approaches to first language teaching in Spanish Primary and Secondary curricula took place in the 90s, in line with other developments that took place at the same time. The aim was to change

directions and place language teaching on the development of learners' discursive abilities. In this manner, the language sciences, which dealt with the text as a linguistic-communicative unit, were thus called upon. Particularly complex and controversial was the articulation of grammatical content at the service of discursive skills. After the time that has elapsed, in this article we analyse what grammar text contents have been established in the Spanish curricula of first languages (Castilian, Catalan, Galician, Basque, Aragonese and Asturian), what methodological approach is advocated in relation to them, and what relations are established with the writing of texts.

Keywords: Text Grammar • Writing • Metalinguistic Reflection • Curricular Analysis • First Languages

Introducción

La incorporación explícita de planteamientos discursivos en los currículos oficiales españoles de lenguas primeras (L1, Primaria y Secundaria) se produjo por primera vez hace ya más de treinta años, a partir de 1990 (Ley Orgánica General del Sistema Educativo, LOGSE) y se ha mantenido pese a los diversos cambios legislativos experimentados hasta la actualidad¹. El objetivo de esta incorporación era cambiar del objeto de enseñanza-aprendizaje de la lengua L1 para pasar de una enseñanza centrada en la descripción del código lingüístico a partir de la gramática (morfología y sintaxis) y de la normativa ortográfica, a una enseñanza de L1 centrada en el dominio de habilidades lingüísticas a partir de prácticas discursivas complejas, orales y escritas (Bronckart, 1999, 2004; González Nieto & Zayas, 2008). Esta incorporación planteaba un riesgo y un reto. El riesgo era la relegación de la gramática como un conocimiento explícito necesario para el dominio de las habilidades lingüísticas. El reto consistía en resituar la enseñanza gramatical en relación con una enseñanza de la lengua centrada en la competencia comunicativa de los estudiantes. Se trataba de establecer el papel de la gramática y de delimitar qué contenidos de gramática del texto eran necesarios para dar cuenta de fenómenos propios de unidades discursivas mayores a la oración (géneros, tipos de texto) (Zayas & Rodríguez-Gonzalo, 1992; Ferrer & Rodríguez-Gonzalo, 2010).

La incorporación de los planteamientos discursivos en los currículos implica la transposición didáctica de contenidos tanto de la lingüística del texto como de la gramática del texto, disciplinas próximas, pero cuyos ámbitos de estudio es necesario delimitar. La lingüística del texto se ocupa de las unidades superiores a la oración, establece la unidad *texto* como unidad de análisis y aborda su caracterización (propiedades) y su tipología (Bernárdez, 1982; Beaugrande & Dressler, 1997; Bronckart, 2004; Cuenca, 2010). Fruto de la transposición

¹ Además de la LOGSE, desde 1990 ha habido cuatro cambios legislativos en educación: Ley Orgánica de Calidad de la Educación, LOCE 2002; Ley Orgánica de la Educación, LOE, 2006; Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE 2013 y Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, LOMLOE, 2021. De esta última, que entrará en vigor en el curso escolar 2022-2023, no nos ocupamos en este trabajo.

didáctica de estos contenidos fue la incorporación en los currículos de Primaria y Secundaria de los tipos de texto (narrativo, descriptivo, expositivo y argumentativo, básicamente) y, de manera menos clara, de la noción de género discursivo o género textual (Ferrer & Rodríguez-Gonzalo, 2010). La delimitación del texto como unidad de referencia conllevó la incorporación de sus propiedades, adecuación, coherencia y cohesión. En relación con ellas, Cuenca (2010) considera que la cohesión se relaciona con los contenidos gramaticales que manifiestan explícitamente algunos fenómenos de adecuación, esto es, de la relación entre el texto y el contexto extralingüístico, o de coherencia, es decir, de las relaciones de significado dentro del texto. En este sentido, Cuenca (2010, p.11-12) plantea la cohesión como el centro de la gramática del texto:

La gramática del texto se ocupa de los mecanismos formales, fundamentalmente gramaticales y léxicos, que hacen que un conjunto de oraciones forme una unidad superior desde un punto de vista semántico y comunicativo. [...] entendemos la gramática del texto como equivalente a la cohesión o sintaxis textual. [...] De hecho, la cohesión, que es el centro de la gramática del texto, incluye las manifestaciones explícitas de fenómenos de coherencia y adecuación.

De acuerdo con este planteamiento, Cuenca (2023) señala los siguientes procedimientos de cohesión y su función en relación con la adecuación y la coherencia del texto (Cuadro 1):

Cuadro 1. Función de los procedimientos de cohesión

Procedimiento de cohesión	Relación con niveles interpretativos
Modalización	Adecuación: subjetividad
Discurso citado	Adecuación: polifonía (enunciadores)
Mecanismos de referencia: deixis	Adecuación: situación de enunciación, polifonía (locutor, alocutario)
Mecanismos de referencia: anáfora (marcas fóricas y elipsis)	Coherencia: tema del texto y estructura
Cohesión léxica: repetición y reiteración	Coherencia: tema del texto y estructura
Cohesión léxica: asociación	Coherencia: tema del texto, relaciones enciclopédicas
Conexión textual	Coherencia: estructura y organización de la información
Conexión intraoracional: oración compuesta	Complejidad sintáctica y síntesis de contenido

Fuente: Cuenca (2023, p. 8).

La incorporación de estos contenidos en la enseñanza de la lengua en España ha sido desigual. En Ferrer & Rodríguez-Gonzalo (2010), se señalaba cómo, en 2006, el currículo oficial contemplaba contenidos de aprendizaje de gramática textual como la conexión, los mecanismos de referencia interna (gramaticales y léxicos), las correlaciones de tiempos verbales y los procedimientos de estilo cohesionado en los distintos tipos de texto. Sin embargo, el análisis de los manuales escolares de este periodo mostraba una falta de atención a estos

rasgos lingüísticos de los textos. En los libros de texto, se atendía fundamentalmente a las unidades mayores (los textos y sus tipos), se mencionaban sus características (adecuación, coherencia y cohesión), pero no se trabajaban los mecanismos gramaticales que las hacen posibles. Todo parecía fiarse a la transferencia de lo estudiado en el apartado de gramática, donde se describía el código, desde las unidades mínimas a la oración compuesta. Las carencias más llamativas se referían a los procedimientos de cohesión relacionados con los mecanismos de referencia, mientras que el contenido de gramática del texto más claramente incorporado era el de la conexión.

Estos desajustes entre las previsiones del currículo oficial y el planteamiento desarrollado en los libros de texto o en las aulas han sido señalados desde distintos contextos (Rodríguez-Gonzalo & Zayas, 2017 y Fontich & García-Folgado, 2018, para el contexto español, van Rijt & Coppen, 2017, para el contexto holandés o Costa, 2020, para el contexto portugués).

La incorporación de nuevos contenidos gramaticales en los currículos se justificaba en relación con el dominio de las habilidades lingüísticas y, en particular, de la escritura. Este planteamiento se ve respaldado por una corriente de investigación que defiende que la actividad metalingüística durante la escritura permite la reflexión gramatical y el desarrollo de la competencia metalingüística de los hablantes, partiendo de los usos (Zayas & Rodríguez-Gonzalo, 1992; Camps & Milian, 2017 y 2020; Fontich & García-Folgado, 2018).

En el contexto portugués, Costa (2020) estudia la concepción de la gramática en los documentos curriculares oficiales de L1 en el periodo comprendido entre 1991 y 2019. Señala que en ellos se pueden identificar “tensiones cíclicas” (*cyclical tensions*), es decir, movimientos pendulares en los currículos que indican a qué se da mayor énfasis en cada momento, con independencia de los presupuestos teóricos de la lingüística. En el caso de la enseñanza de la gramática, estos movimientos pendulares se concretan en tres dicotomías: a) dependencia/autonomía, sobre la necesidad de un espacio propio para la enseñanza de la gramática; b) prescriptivismo/ descriptivismo, sobre la concepción de la enseñanza de la gramática como normativa para evitar errores en el dominio de las habilidades lingüísticas o como conocimiento del funcionamiento de la lengua y c) habilidades lingüísticas/pensamiento reflexivo. En este último caso, el más vinculado con el tema de este trabajo, la autora considera que no se trataría de una oposición tajante. Desde los presupuestos del enfoque comunicativo, la reflexión sobre la lengua apunta a la mejora de las habilidades comunicativas, mientras que si se entiende la enseñanza de la gramática como un proceso que va desde la conciencia del lenguaje hasta el conocimiento explícito, la capacidad de razonar sobre el lenguaje se convierte en un tema central. En ambos casos se trata de equilibrar la relación entre dominio de habilidades lingüísticas y razonamiento metalingüístico. La coincidencia estaría en la consideración de la gramática como una actividad reflexiva, que ha de fomentar la capacidad humana de referirse y explicar la propia lengua, hilo común de buena parte de la investigación actual sobre enseñanza de la gramática (Costa, 2020, p.5-6).

En sus conclusiones, Costa (2020), en coincidencia con estudios como el de van Rijt & Coppén (2017), apunta el riesgo de que el paradigma comunicativo conlleve una dominante instrumental en la educación lingüística, es decir, que la reflexión gramatical explícita desaparezca de las preocupaciones escolares.

En relación con estos planteamientos, el objetivo de este artículo es revisar las relaciones entre gramática del texto y escritura en los currículos españoles de lenguas primeras de las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (ESO), publicados en 2014-2015, para delimitar tres grandes aspectos:

- a) qué contenidos de gramática del texto se han asentado;
- b) cuál es el planteamiento metodológico que se propugna en relación con ellos y
- c) qué relaciones se establecen con la lengua escrita.

Este análisis se inscribe en la primera fase del proyecto “Elaboración de una gramática escolar interlingüística (Egramint)” (PID2019-105298RB-I00) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación-Agencia Estatal de investigación, Gobierno de España, cuyo objetivo es el planteamiento de una gramática entendida como desarrollo de la capacidad metalingüística de los estudiantes en relación con el conocimiento de las lenguas curriculares y con el desarrollo de las habilidades lingüísticas, particularmente, con la escritura. En esta primera fase, el análisis de los documentos curriculares persigue delimitar cuál es la situación de partida asentada en los currículos oficiales, tras un periodo de más de treinta años tras su incorporación.

Metodología

La metodología adoptada en este trabajo es de carácter cualitativo-interpretativo, de análisis documental del contenido (Bowen, 2009) desarrollado en dos fases: en la primera, se analizó el conjunto de los documentos del corpus y se seleccionaron las categorías, mediante un procedimiento cualitativo interjueces; en la segunda fase, a partir de las categorías delimitadas, se realizó un análisis de frecuencia mediante el software de análisis de datos Atlas.ti 9.0.

El corpus está formado por un total de 53 documentos, que corresponden a los currículos oficiales de lenguas primeras de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria correspondientes a la ley educativa denominada LOMCE (2013)². En España, en la actualidad, los currículos de lenguas primeras corresponden al castellano, como lengua común del estado y a las distintas lenguas autonómicas (catalán, gallego, vasco, asturiano y aragonés) (Cuadro 2).

² Entendemos por currículo oficial los documentos aprobados en instancias políticas (gobierno estatal o de los diferentes territorios autonómicos) y publicados en los boletines oficiales (Boletín Oficial del Estado y Diarios Oficiales).

Cuadro 2. Corpus de documentos curriculares de L1 (53 documentos, periodo 2014-2015)

Educación Primaria	Educación Secundaria Obligatoria (ESO)
Castellano: 19 (1 estatal y 18 autonómicos)	Castellano: 19 (1 estatal y 17 autonómicos)
Catalán: 4 (Cataluña*, Comunidad Valenciana, Islas Baleares, Aragón)	Catalán 4 (Cataluña*, Comunidad Valenciana, Islas Baleares*, Aragón)
Gallego: 1	Gallego: 1
Euskera: 3 (Euskadi*, Navarra: modelo A y modelo D)	Euskera: 3 (Euskadi*, Navarra: modelo A y modelo D)
Lengua aragonesa: 1	Lengua aragonesa: 1
Lengua asturiana: 1	Lengua asturiana: 1

*El currículo oficial de lenguas primeras es un documento único para castellano y lengua autonómica en Cataluña: Catalán-Castellano (Primaria y Secundaria), Euskadi: Euskera-Castellano (Primaria y Secundaria), Islas Baleares (Secundaria)

Fuente: Elaboración propia.

Para establecer la categorización se realizó un análisis del contenido (Krippendorf & Bock, 2009), en dos sentidos: tomando en consideración los contenidos de gramática del texto (Halliday & Hasan, 1976; Cuenca, 2010) así como las formas de trabajo en el aula, es decir el *qué* y el *cómo*, integrantes indispensables de una gramática escolar (Rodríguez-Gonzalo, 2022).

En los currículos oficiales analizados, los contenidos se agrupan en bloques. Con alguna variación, todos coinciden en cuatro: Comunicación oral, Comunicación escrita, Educación literaria y Conocimiento de la lengua. En nuestro caso, el foco de análisis son los bloques de *Conocimiento de la lengua*, que incluye contenidos de tipo gramatical y lingüístico, y de *Comunicación escrita*, que recoge los contenidos vinculados a la comprensión lectora y la expresión escrita relacionados con el dominio de la diversidad discursiva. En cada bloque se especifican también los comportamientos que esperados de los alumnos y que permiten evaluar su dominio conceptual y procedimental de los contenidos. Estos comportamientos se denominan *criterios de evaluación* o *estándares de aprendizaje evaluables*, según los documentos.

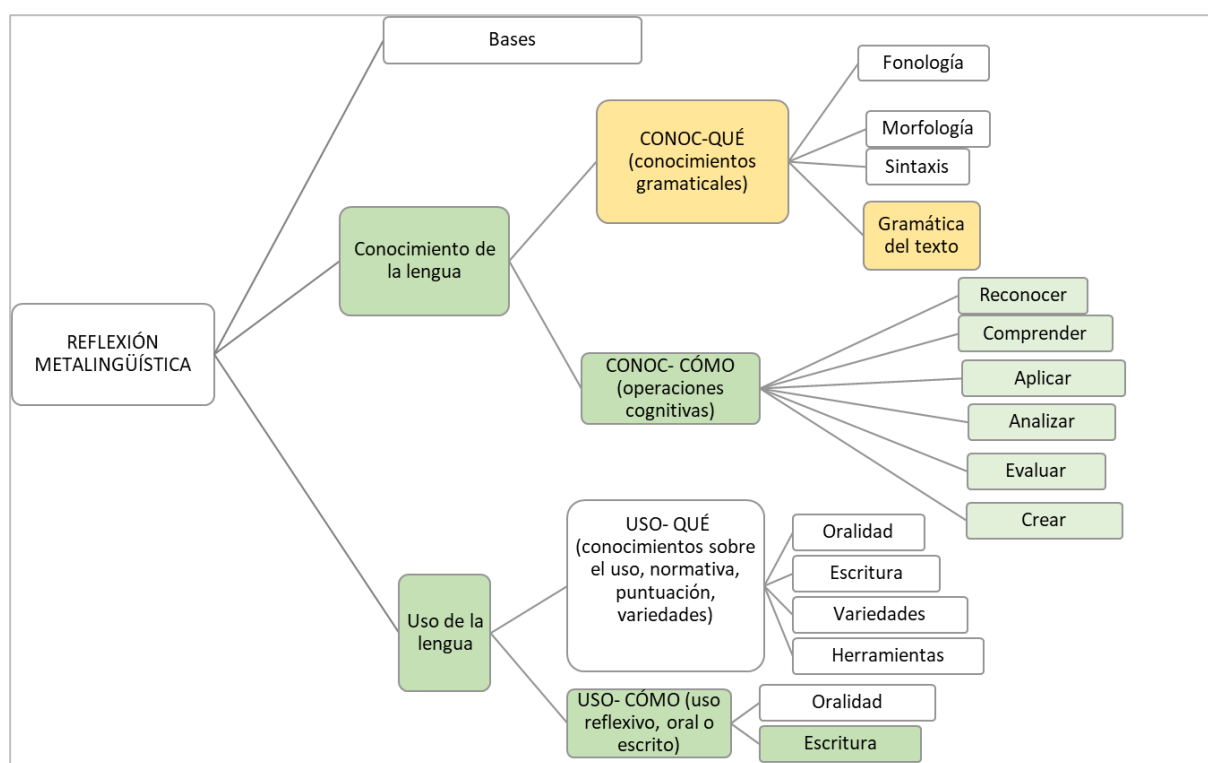
En el análisis de estos documentos se han codificado todas las indicaciones sobre contenidos y procedimientos de enseñanza de lenguas relacionados con la *reflexión metalingüística*, macrocategoría entendida como la capacidad de reflexión del hablante sobre las lenguas y sus usos. Las dos grandes categorías en que desglosamos la reflexión metalingüística inicialmente son *Conocimiento de la lengua* y *Uso de la lengua* (Figura 1). En ambos casos, se subdividieron entre conocimientos gramaticales (*conoc-qué*, conocimientos declarativos referidos al objeto de enseñanza y aprendizaje, es decir, al *qué enseñar*) y operaciones cognitivas que implican formas de abordar estos conocimientos en el proceso de enseñanza y aprendizaje y que se consideran conocimientos procedimentales (*conoc-cómo*). Todos ellos aparecen formulados en los currículos en los apartados de contenidos, de criterios de evaluación o de estándares de aprendizaje.

Por su parte, en la categoría *Uso de la lengua*, se consideraron también conocimientos declarativos (*uso-qué*), es decir, todos aquellos que el hablante ha de conocer explícitamente para poder usarlos, tales como los aspectos normativos de la escritura (ortografía y puntuación) y de la oralidad (prosodia), las variedades (de lenguas y de registros en cada lengua) y las herramientas de consulta (TIC y gramáticas).

Sobre el uso reflexivo de la lengua (*uso-cómo*) se tuvieron en cuenta las operaciones que implican reflexión y control, tanto en escritura como en oralidad (por ejemplo, la planificación o el control de rasgos lingüísticos de los géneros discursivos).

Por último, se agrupó en la categoría “Bases”, todos aquellos aspectos referidos a objetivos y planteamientos metodológicos generales que apuntaban a la reflexión sobre las lenguas (reflexión gramatical, transferencia, plurilingüismo, especialmente).

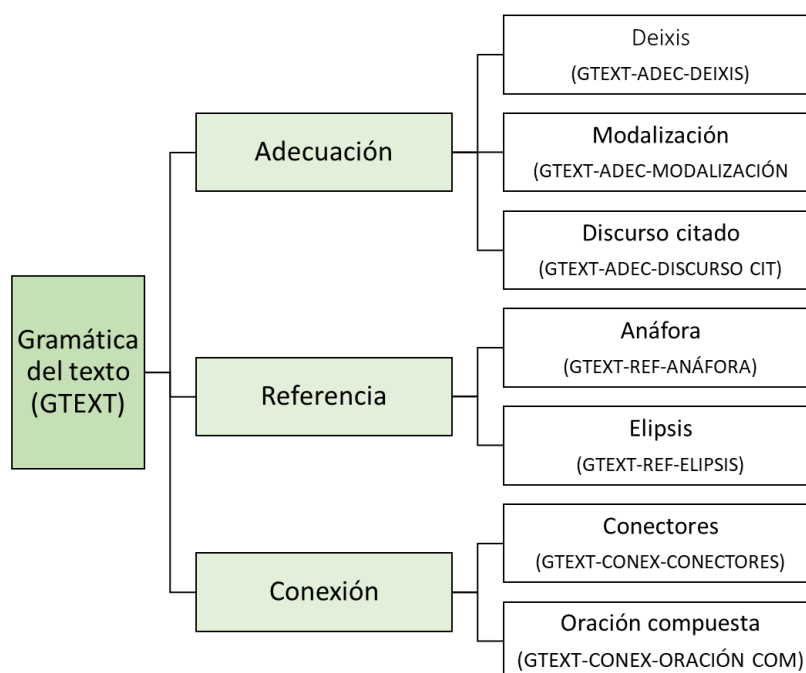
Figura 1. Categorías de análisis



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la categorización referida a los contenidos de gramática del texto, se siguieron los planteamientos de Cuenca (2010), expuestos anteriormente y que esquematizamos en la Figura 2.

Figura 2. Categorización referida a los contenidos de gramática del texto



Fuente: Elaboración propia a partir de Cuenca (2010).

Por último, mediante el software Atlas.ti.9.0, se realizó un análisis de frecuencias (en números) y de correlaciones (en términos de coocurrencias o coapariciones entre categorías).

Resultados y discusión

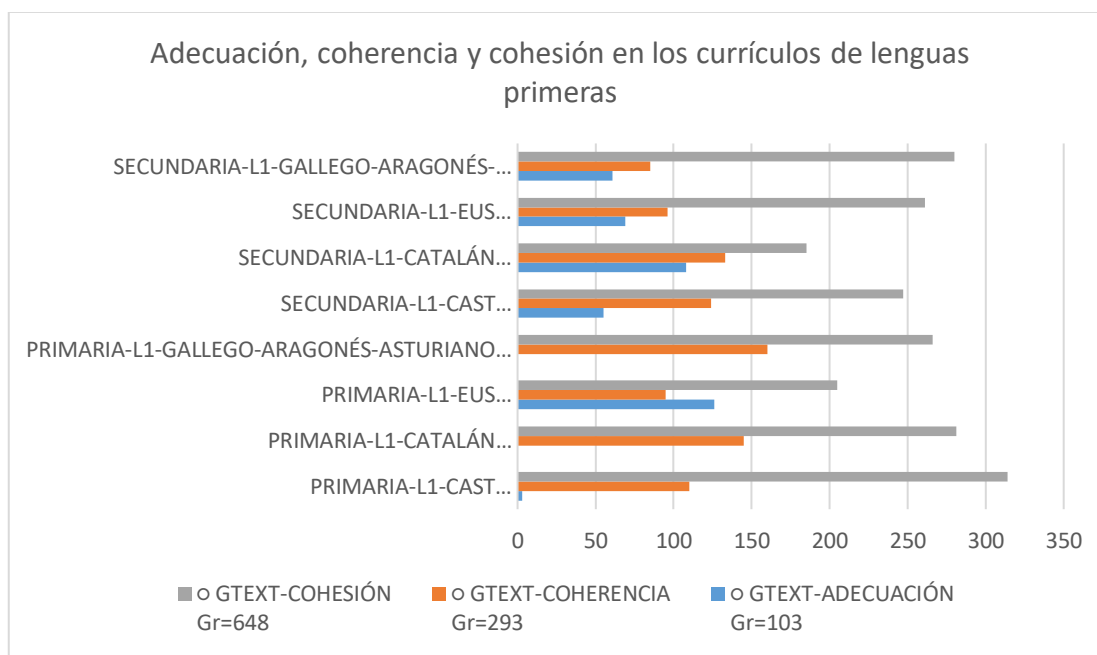
Presentamos los resultados siguiendo los tres grandes aspectos que delimitan el objetivo general de nuestro análisis (las relaciones entre gramática del texto y escritura): en primer lugar mostramos qué contenidos de gramática del texto aparecen más asentados en los textos curriculares; a continuación, nos referimos a los planteamientos metodológicos que se pueden observar, atendiendo a las operaciones cognitivas establecidas por Anderson y Krathwohol (2001) y por último, presentamos las relaciones entre escritura y gramática del texto. En los tres aspectos, junto a los datos del análisis de frecuencias proporcionado por el Atlas.ti, incluimos ejemplos extraídos de los Reales Decretos de Primaria (RD 126/2014) y Secundaria Obligatoria y Bachillerato (RD 1105/2014), por ser los documentos de referencia para los currículos de los distintos territorios autonómicos.

En primer lugar, nos referimos al primer aspecto analizado, los contenidos de gramática del texto que muestran una mayor consolidación en los documentos curriculares.

La introducción de planteamientos discursivos en los currículos supuso la incorporación de la unidad *texto* como elemento de análisis y de producción y junto con ella se generalizó la alusión a las tres características básicas que la identifican: *adecuación*, *coherencia* y *cohesión*,

en expresiones como “producir textos adecuados, coherentes y cohesionados” (tanto en Primaria como en Secundaria). Pese a ello, los documentos curriculares muestran la mayor presencia de la cohesión, tanto en Primaria como en Secundaria (Figura 3)³:

Figura 3. Adecuación, coherencia y cohesión en los currículos de lenguas primeras (Primaria y Secundaria)



Fuente: Elaboración propia.

Esta mayor presencia de la cohesión se observa, por un lado, en la mención explícita del término y por otro, en relación con los contenidos de gramática textual. Así, por ejemplo, el RD 126/2014 de Educación Primaria menciona explícitamente el término *cohesión* en casos como:

- “Reconoce algunos mecanismos de cohesión en diferentes tipos de texto” (RD 126/2014 de Educación Primaria, p.19382, estándar de aprendizaje referido al bloque de contenidos 2, Comunicación escrita: leer).
- “Reconoce los conectores básicos que dan cohesión al texto” (RD 126/2014 de Educación Primaria, p.19384, estándar de aprendizaje referido al bloque de contenidos 4, Conocimiento de la lengua).

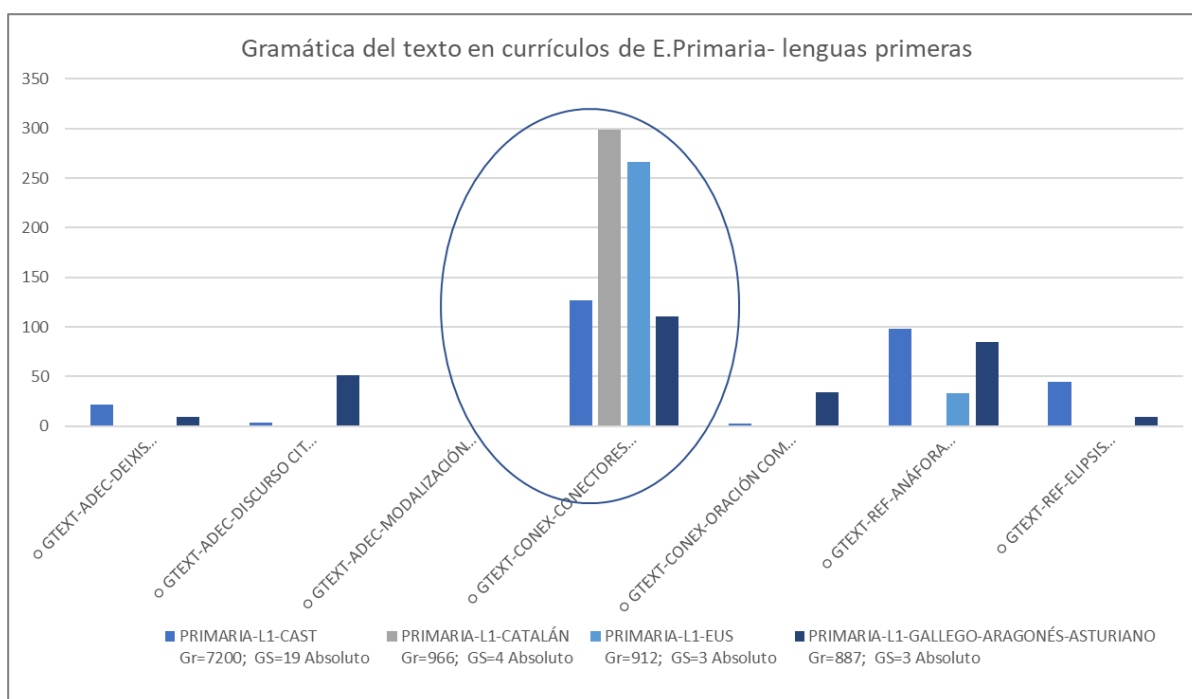
En el RD 1105/2014, encontramos también normalizado el uso del término *cohesión* en casos como el siguiente, de Educación Secundaria Obligatoria (ESO):

³ Las figuras 3-7 corresponden a tablas código-documento normalizadas en Atlas.ti-9 y sin fusión de redundancias. La normalización hace equivalente la densidad de codificación de todos los documentos de la tabla, ya que se considera que cada documento tiene la misma cantidad de citas. En las figuras, GR corresponde al número de citas codificadas por el código en cada caso.

- “Identifica, explica y usa distintos conectores de causa, consecuencia, condición e hipótesis, así como los mecanismos gramaticales y léxicos de referencia interna que proporcionan cohesión a un texto” (RD 1105/2014, p.369, estándar de aprendizaje referido al bloque de contenidos 3, Conocimiento de la lengua, del cuarto curso de ESO).

Al analizar los contenidos de gramática textual, siguiendo las categorías establecidas en la Figura 2, el contenido predominante en Educación Primaria es el referido a los conectores, seguido a mucha distancia por los procedimientos anafóricos (Figura 4).

Figura 4. Contenidos de gramática del texto en los currículos de lenguas primeras de Educación Primaria



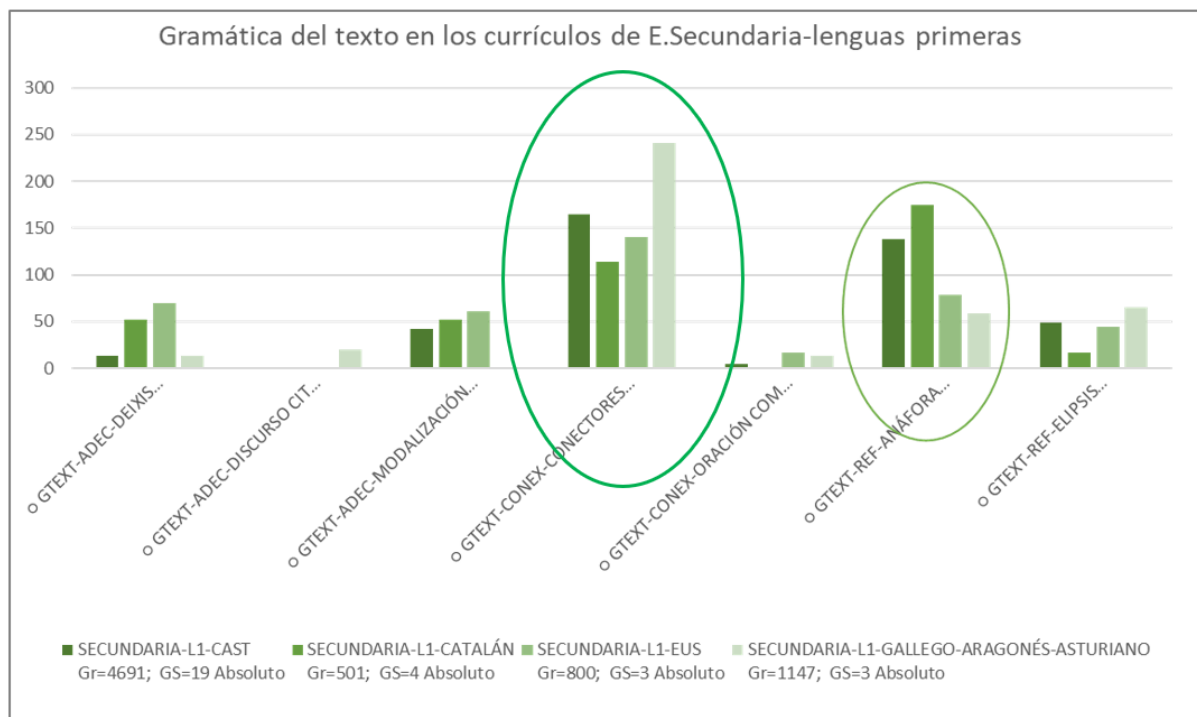
Fuente: Elaboración propia.

Si nos fijamos, por ejemplo, en el RD 126/2014 de Educación Primaria, observamos que se indican como contenidos de la etapa:

- “Reconocimiento y uso de algunos conectores textuales (de orden, contraste y explicación) y de los principales mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales (sustituciones pronominales) como léxicos (elipsis y sustituciones) mediante sinónimos e hiperónimos” (RD 126/2014, p.19384, bloque de contenidos 4, Conocimiento de la lengua).

La misma situación se observa en la Educación Secundaria Obligatoria. De nuevo el mayor predominio corresponde a los conectores, aunque la anáfora (mecanismos de referencia gramatical) adquiere también una cierta presencia (Figura 5).

Figura 5. Contenidos de gramática del texto en los currículos de lenguas primeras de Educación Secundaria Obligatoria (ESO)



Fuente: Elaboración propia.

Igual que en el documento de Primaria, el RD 1105/2014 indica como contenido de la Educación Secundaria Obligatoria:

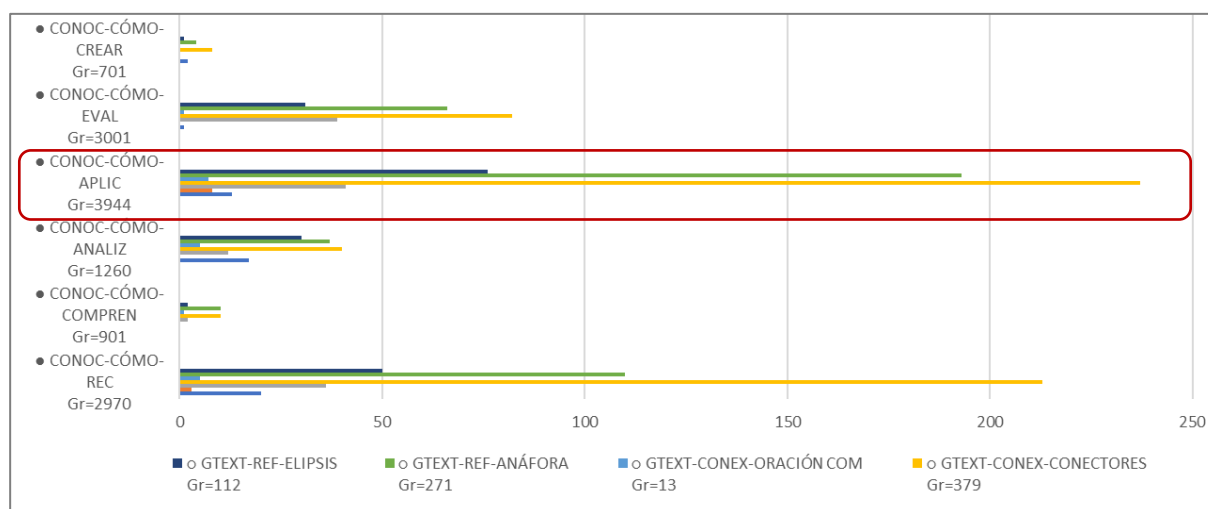
- “Observación, reflexión y explicación del uso de conectores y de los principales mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales (sustituciones pronominales) como léxicos (elipsis y sustituciones) mediante sinónimos e hiperónimos” (RD 1105/2014, p.369), bloque de contenidos 3, Conocimiento de la lengua, del 4º curso de ESO).

En segundo lugar, nos referimos al planteamiento metodológico que se propugna en relación con los contenidos de gramática del texto. Para delimitar el modo de incorporación de la gramática del texto en la enseñanza, hemos considerado junto a la indicación de los contenidos (conectores, anáforas...) las operaciones cognitivas asociadas a ellos, según el planteamiento de Bloom, revisado por Anderson & Krathwohl (2001). Estas operaciones cognitivas, indicadas por los verbos con que se enuncian los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje, son *reconocer* (*conoc-cómo-rec*), *comprender* (*conoc-cómo-compren*), *analizar* (*conoc-cómo-analiz*), *aplicar* (*conoc-cómo-aplic*), *evaluar* (*conoc-cómo-eval*) y *crear* (*conoc-cómo-crear*), como se indica Figura 6.

La operación cognitiva predominante en los currículos de lenguas primeras es la de *aplicar* seguida de cerca por la de *reconocer*, con la que aparece combinada en muchas

ocasiones. Una vez más, en ambos casos, la mayor frecuencia de aparición remite a los conectores (Figura 6).

Figura 6. Operaciones cognitivas relacionadas con los contenidos de gramática del texto en los currículos de lenguas primeras de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (ESO)



Fuente: Elaboración propia.

En Educación Primaria encontramos estándares de aprendizaje en que la operación cognitiva perseguida es solo *reconocer*, como en:

- “Reconoce los conectores básicos que dan cohesión al texto (RD 126/2014, p.19384, estándar de aprendizaje referido al bloque de contenidos 4, Conocimiento de la lengua).

En Educación Secundaria Obligatoria, el interés por la *aplicación* como operación cognitiva aparece en relación con la escritura, como en

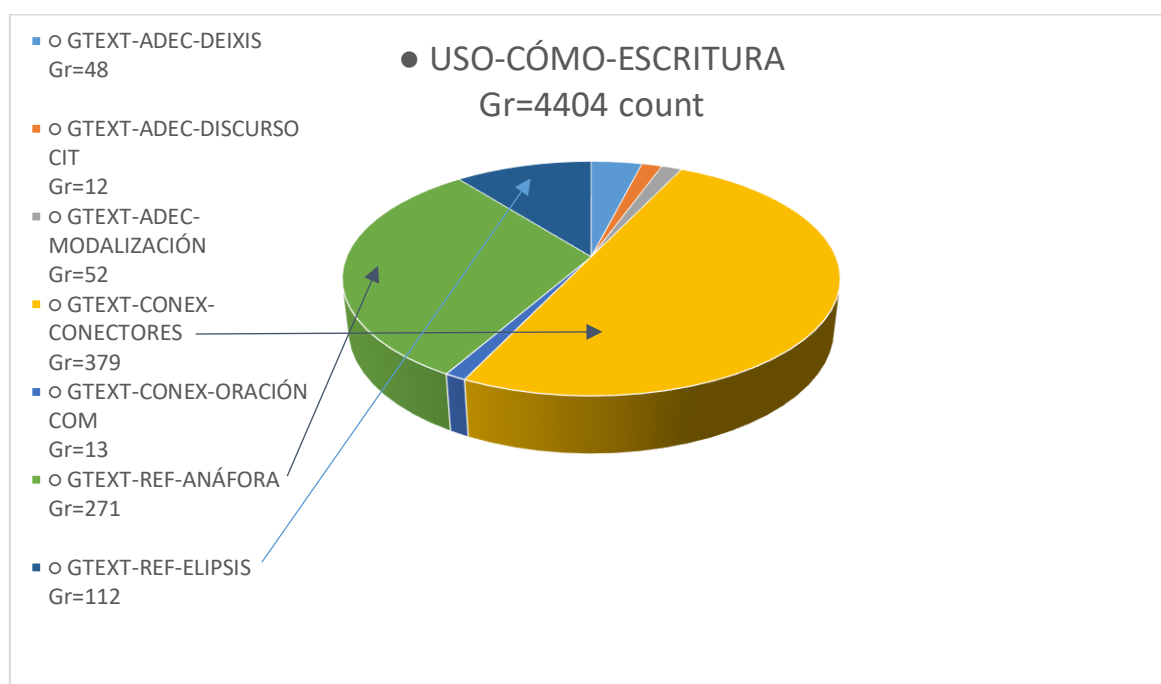
- “Utiliza diferentes y variados organizadores textuales en sus escritos” (RD 1105/2014, p.368, estándar de aprendizaje del bloque de contenidos 2, Comunicación escrita: leer y escribir, 4º ESO).

Es frecuente, asimismo, que, en relación con el conocimiento de la lengua, no se persiga solo el reconocimiento o la identificación de la marca lingüística, sino que esta identificación vaya acompañada de su utilización (aplicación), como en:

- “Reconoce y utiliza la sustitución léxica como un procedimiento de cohesión textual” (RD 1105/2014, p.369, estándar de aprendizaje del bloque de contenidos 3, Conocimiento de la lengua, del cuarto curso de ESO).

Por último, al analizar las coocurrencias entre contenidos de gramática del texto y de escritura, observamos que estas se dan en todos los casos, pero nuevamente, son los conectores los que aparecen en un mayor número de coocurrencias (Figura 7).

Figura 7. Los contenidos de gramática del texto y su relación con la escritura en los currículos de lenguas primeras de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (ESO)



Fuente: Elaboración propia.

En Primaria, el siguiente ejemplo muestra la especial incidencia en los enlaces entre ideas, como requisito para la buena escritura:

- “Escribe textos usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, *enlazando* enunciados en secuencias lineales cohesionadas y respetando las normas gramaticales y ortográficas” (RD 126/2014, p.19383, estándar de aprendizaje en relación con el bloque 3, Comunicación escrita: escribir).

En el caso de Secundaria, encontramos también la alusión a la conexión en casos como:

- “Utiliza diferentes y variados organizadores textuales en las exposiciones y argumentaciones” (RD 1105/2014, p.361, estándar de aprendizaje, bloque 2, Comunicación escrita: leer y escribir, 1º a 3º ESO).

Los resultados obtenidos muestran con claridad la importancia concedida a la cohesión y a las marcas lingüísticas que la hacen posible en los documentos curriculares. Consideramos que la mayor frecuencia de aparición de los conectores en los currículos de Primaria y Secundaria Obligatoria apunta en varios sentidos: a) los conectores vienen a cubrir un hueco no ocupado por otros contenidos gramaticales referidos solo a la oración; b) el término *conector*, como metalenguaje gramatical alude claramente a su función en el texto (conectar, enlazar,

cohesionar) y evita el problema de las diversas categorías gramaticales que se integran en él⁴ (conjunciones, locuciones adverbiales, grupos nominales), problema que no parece pertinente en los niveles básicos de enseñanza, como son las etapas de Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria; c) el significado del término *conector* resulta evidente en su relación con la lengua escrita y con los distintos tipos de textos. Por ello, la conexión textual es el contenido de gramática del texto más asentado en los currículos españoles. Además, estudios realizados con alumnos de primeras edades (Santolària, 2014; Díaz-Oyarce, 2019; Rodríguez-Gonzalo, Durán Rivas & Ribas Seix, 2022) muestran que es un contenido fácilmente asimilable desde niveles iniciales, tanto en tareas de comprensión como de producción de textos.

Conclusiones

En este artículo nos hemos planteado analizar la presencia de los contenidos de gramática del texto en los documentos curriculares, treinta años después de la aparición de la unidad *texto* y sus propiedades en los currículos oficiales. Para ello, hemos partido de la diferencia entre lingüística del texto, centrada en la caracterización de esta unidad lingüístico-comunicativa y en la delimitación de sus tipos, y gramática del texto, vinculada a la cohesión y a las marcas lingüísticas en que se manifiesta. A partir de esta diferencia, hemos categorizado los contenidos propios de la gramática del texto, con el objetivo de analizar su presencia en un corpus formado por todos los documentos curriculares españoles, publicados entre 2014 y 2015, referidos a lenguas primeras, tanto la estatal (español o castellano), como las oficiales en las distintas comunidades autónomas (catalán, gallego, vasco, asturiano y aragonés).

El análisis realizado muestra que los diferentes contenidos de gramática del texto considerados aparecen incorporados en los currículos de Primaria y Secundaria Obligatoria de lenguas primeras, de forma desigual. En ambas etapas educativas se observa una mayor frecuencia de los contenidos relacionados con los fenómenos de conexión. En Secundaria, también adquieren cierta relevancia los contenidos sobre la referencia (anáfora y elipsis).

En cuanto a las operaciones cognitivas asociadas a estos contenidos, predomina la aplicación seguida por el reconocimiento. Esto apunta, por un lado, a la importancia dada al uso en el tratamiento de estos contenidos y, en segundo lugar, a la atención a la identificación de los conceptos mediante la apropiación del metalenguaje, de nuevo con especial relevancia en el caso de los conectores. La mayor frecuencia de los conectores se explica por su claro vínculo con la escritura. Los currículos persiguen que los estudiantes utilicen los conectores adecuados en los distintos tipos de textos, tanto en operaciones de análisis como de escritura, sin detenerse en la complejidad de las categorías que lo integran.

⁴ Entendemos el término *conector*, según el *Glosario de términos gramaticales*, como “Unidad léxica, formada por una o varias palabras, que establece vínculos lógicos, discursivos o argumentativos entre los segmentos de un texto.” (RAE-ASALE, 2019, p.74-75).

Por último, hemos mostrado que los currículos españoles de lenguas primeras muestran una imprecisa interfaz entre la gramática del texto y la escritura, basada en buena medida en genéricas apelaciones al respeto de las propiedades del texto (adecuación, coherencia y cohesión), con mayores alusiones a la conexión textual.

Los currículos españoles de lenguas primeras, desde planteamientos centrados en el paradigma comunicativo, abogan por la reflexión gramatical explícita, también en relación con los contenidos de gramática del texto, lo que no parece estar en consonancia con los riesgos señalados por van Rijt & Coppén (2017) o Costa (2020), si bien ambos se referían a los contenidos gramaticales en general. Hemos de tener en cuenta, no obstante, los desajustes entre este tipo de documentos y el currículo implementado en el aula. Por ello, según hemos indicado, en el proyecto Egramint, el análisis realizado sirve de diagnóstico para el diseño de dispositivos de intervención en aula (secuencias didácticas de gramática), que concreten las indicaciones de los currículos oficiales y muestren la integración de los contenidos de gramática del texto en tareas de escritura y de uso reflexivo de la lengua.

Datos de los fondos

Este trabajo se inscribe en el proyecto de investigación *La elaboración de una gramática escolar interlingüística: hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües* (PID2019-105298RB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación - Agencia Estatal de Investigación de España.

Referencias

- ANDERSON, L. W.; KRATHWOHL, D. R. *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. Nueva York: Longman, 2001.
- BEAUGRANDE, R.-A.; DRESSLER, W. U. *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel, 1997.
- BERNÁRDEZ, E. *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe, 1982.
- BOWEN, G. A. Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, v.9, n. 2, p. 27-40, 2009. DOI: <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>.
- BRONCKART, J.-P. L'enseignement des langues: pour une construction des capacités textuelles. In: GARCÍA, M.; GINER, R.; RIBERA, P.; RODRÍGUEZ, C. (ed.). *Ensenyament de llengües i plurilingüisme*. València: Universitat de València, 1999, p.17-26.
- BRONCKART, J.-P. *Actividad verbal, textos y discursos*. Por un interaccionismo socio-discursivo. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2004.
- CAMPS, A.; MILIAN, M. Cap a una gramàtica per a l'ensenyament: definició i caracterització. *Caplletra. Revista Internacional de Filologia*, n. 63, p. 217-243, 2017. DOI: <http://doi.org/10.7203/caplletra.63.10400>.
- CAMPS, A.; MILIAN, M. Metalinguistic activity in learning to write. In: CAMPS, A.; FONTICH, X. (Eds.). *Research and teaching at the intersection*. Navigating the territory of grammar and writing in the context of metalinguistic activity. Bruxelles: Peter Lang, 2020, p. 185-202. DOI: <https://doi.org/10.3726/b17237>.

LINHA D'ÁGUA

COSTA, A. L. Grammar teaching 91-19: An analysis of the Portuguese curricula. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, v. 20, n.3, p. 1-31, 2020. DOI: <http://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.03.03>.

CUENCA, M. J. *Gramática del texto*. Madrid: Arco Libros, 2010.

CUENCA, M. J. La cohesión, puente entre la gramática oracional y la gramática textual. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona, n. 99, p. 7-13, 2023.

DÍAZ OYARCE, C. La presencia de elementos de conexión en las producciones narrativas escritas en una muestra de escolares de Santiago de Chile. *Revista Signos*, Valparaíso, v. 52, n. 101, p. 736-758, dic. 2019. DOI: <http://doi.org/10.4067/S0718-09342019000300736>.

ESPAÑA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, n. 52, de 1 de marzo de 2014, p. 19349-19420. Disponible em: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/02/28/126>. Acceso em: 30 oct. 2022.

ESPAÑA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, n. 3, de 3 de enero de 2015, p. 169-546. Disponible em: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105/con>. Acceso em: 30 oct. 2022.

FERRER, M.; RODRÍGUEZ-GONZALO, C. La lingüística del texto en los manuales de la ESO. In: RIBAS SEIX, Teresa (coord.). *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona: Graó, 2010, p. 97-116.

FONTICH, X.; GARCÍA-FOLGADO, M. J. Grammar instruction in the Hispanic area: The case of Spain with attention to empirical studies on metalinguistic activity. Contribution to a special issue Working on grammar at school in L1 education: Empirical research across linguistic regions. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, n.18, p. 1-39, 2018. DOI: <http://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.04.02>.

GONZÁLEZ NIETO, L.; ZAYAS, F. El currículo de Lengua y Literatura en la LOE. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona, n. 48, p. 16-35, 2008.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.

KRIPPENDORF, K.; BOCK, M. A. *The content analysis reader*. Thousand Oaks, California: Sage, 2009.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA-ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA (RAE-ASALE). Glosario de términos gramaticales. Salamanca: RAE-ASALE y Universidad de Salamanca, 2019.

RODRÍGUEZ-GONZALO, C. Una gramática escolar interlingüística. Hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües. Huarte de San Juan. *Filología y Didáctica de la Lengua*, n. 21, p. 33-55, 2022. DOI: <http://doi.org/10.48035/rhsj-fd.21.2>.

RODRÍGUEZ-GONZALO, C.; DURÁN RIVAS, C.; RIBAS SEIX, T. La entrevista sobre la escritura con alumnado de Primaria: un espacio para la reflexión metalingüística / The Interview about Writing Processes with Primary School Pupils: A Place for Metalinguistic Reflection. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación / TEJUELO. Didactics of Language and Literature. Education*, v. 35, n. 2, p. 103-136, 2022. DOI: <http://doi.org/10.17398/1988-8430.35.2.103>.

RODRÍGUEZ-GONZALO, C.; ZAYAS, F. La relación entre conocimientos gramaticales y el aprendizaje de prácticas discursivas. El adjetivo como ejemplo. Caplletra. *Revista Internacional de Filología*, n. 63, p. 245-277, 2017. DOI: <http://doi.org/10.7203/caplletra.63.10401>.

SANTOLÀRIA ÒRRIOS, A. Ensenyar els connectors al primer cicle de l'escola primària / Teaching linking words to primary students. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación / TEJUELO. Didactics of Language and Literature. Education*, n. 10, p. 101-121, 2014.

VAN RIJT, J.; COPPEN, P-A. Bridging the gap between linguistic theory and L1 grammar education – experts' views on essential linguistic concepts. *Language Awareness*, vol. 26, n. 4, p 360-380, 2017. DOI: <http://doi.org/10.1080/09658416.2017.1410552>.

ZAYAS, F; RODRÍGUEZ-GONZALO, C. Composición escrita y contenidos gramaticales. *Aula de Innovación Educativa*, Barcelona, n. 2, p. 13-16, 1992.