

Número 24
2024
24. zenbakia

HUARTE DE SAN JUAN

Revista de la Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación de la Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoko Giza, Gizarte eta Hezkuntza Zientzien Fakultatearen aldizkaria

Filología y Didáctica de la Lengua
Filologia eta Hizkuntzaren Didaktika

SEPARATA

SANTIAGO U. SÁNCHEZ JIMÉNEZ

De la reflexión gramatical
a la comprensión textual,
a propósito de un microrrelato

upna

Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

HUARTE DE SAN JUAN

Revista de la Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación de la Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoko Giza, Gizarte eta Hezkuntza Zientzien Fakultatearen aldizkaria

ISSN: 2386-9143 / 2024 / Número 24 Zenbakia

<http://revista-hsj-filologia.unavarra.es>

EQUIPO EDITORIAL / TALDE EDITORIALA / EDITORS

María Camino Bueno Alastuey, Orreaga Ibarra Murillo, Magdalena Romera Ciria

CONSEJO EDITORIAL / ARGITALPEN KONTSEILUA / SCIENTIFIC COMMITTEE

Idoia Elola (Texas Tech University, AEB)

Irantzu Epelde Zendoia (CNRS, IKER, Baiona)

Maitena Etxebarria Arostegí (UPV/EHU)

Jesús García Laborda (Universidad de Alcalá, España)

M^a Dolores García Pastor (Universidad de Valencia, España)

Patricio Hernández Pérez (UPNA/NUP, España)

Jose Ignacio Hualde (Universidad de Illinois, USA)

Blanca Urgell (UPV/EHU, España)

Ana Armenta-Lamant (Université de Pau et des Pays de l'Adour, Francia)

EDITA / ARGITARATZEN DU:

Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa
Sección de Comunicación (Publicaciones)
Komunikazio Atala (Argitalpenak)
Tel. 948 16 90 33
publicaciones@unavarra.es

CORRESPONDENCIA / KORRESPONDENTZIA:

Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa
Campus Arrosadia
Departamento de Ciencias Humanas y de la Educación
31006 Pamplona-Iruña (Navarra)
<http://revista-hsj-filologia.unavarra.es>

FOTOCOMPOSICIÓN / FOTOKONPOSAKETA:

Pretexto



Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Unported

Índice / Aurkibidea

Estudios / Ikerketak

Álvaro Clavijo Corchero <i>El tópico de la mujer guerrera en El conde Partinuplés de Ana Caro de Mallén</i>	7
Edurne Goñi Alsúa, Alba Azcona Magaña <i>Didactic Audiovisual Translation. An Implementation of a Subtitling Task in a Classroom of Secondary Education</i>	31
Santiago U. Sánchez Jiménez <i>De la reflexión gramatical a la comprensión textual, a propósito de un microrrelato</i>	65
Magdalena Romera, Rosa María Lezaun Beortegui <i>Percepciones de profesorado de ESO de Lengua Castellana y Literatura hacia el lenguaje inclusivo</i>	91

De la reflexión gramatical a la comprensión textual, a propósito de un microrrelato

Hausnarketa gramatikaetik testuaren ulmenera,
mikroipuin baten harira

From Grammatical Reflection to Textual Comprehension:
On the Reading of a Micro-Story

Santiago U. Sánchez Jiménez

Universidad Autónoma de Madrid

santiagou.sanchez@uam.es

<https://orcid.org/0000-0001-7094-0303>

Recibido / Noiz jaso den: 04/11/2024

Acceptado / Noiz onartu den: 05/02/2025

Resumen

El presente artículo parte de la necesidad de integrar gramática y discurso en el ejercicio de la competencia metalingüística, considerando que la reflexión lingüística contextualizada, emprendida con rigor, favorece el desempeño de la competencia comunicativa. Metodológicamente, se propone que el acceso al análisis de la gramática en contexto se haga partiendo de los conocimientos gramaticales y discursivos más cercanos al discente: el contenido, en el caso de las estructuras gramaticales, y la información contextual, en los textos y discursos. A partir de un microrrelato, como manifestación de subgénero literario, se sugieren siete actividades de reflexión lingüística, que permiten reconocer, a través de la gramática, patrones contextuales y discursivos y, de forma complementaria, ilustran cómo los factores contextuales y las pautas discursivas determinan la gramática. De este modo, el ejercicio metalingüístico contextualizado (aplicado en un microrrelato) es una estrategia que genera inferencias de comprensión textual más profundas

Palabras clave: gramática; discurso; didáctica de la lengua; comprensión textual; microrrelato.

Sumario: 1. INTRODUCCIÓN. 2. GRAMÁTICA Y COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA. 3. EL CONOCIMIENTO INTUITIVO: CONTENIDO ORACIONAL Y MOLDE DISCURSIVO. 4. EL MICRORRELATO COMO ESCENARIO DISCURSIVO PARA LA REFLEXIÓN LINGÜÍSTICA. 5. ACTIVIDADES PARA REFLEXIONAR LINGÜÍSTICAMENTE DENTRO DE UN MICRORRELATO. 6. CONSIDERACIONES FINALES. 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

* Agradezco a la profesora Ana Serradilla la lectura del manuscrito y sus observaciones. Asimismo, muestro mi gratitud con las aportaciones y sugerencias hechas por las personas encargadas de revisar el original.

Laburpena. Artikulu hau gaitasun metalinguistikoaren erabilera gramatika eta diskurtsoa integrazeko premian oinarritzen da, kontuan izanik testuinguruan kokatutako hizkuntza-hausnarketak, zorrotasunez egindakoa bada, komunikazio-gaitasuna erabiltzen laguntzen duela. Metodologikoki, proposatzen da gramatika testuinguruan aztertzeko sarbidea ikaslearengandik hurbilen dauden ezagutza gramatikal eta diskurtsibotik oinarritzea: edukia, egitura gramatikalen kasuan, eta testuinguruko informazioa, testu eta diskurtsoetan. Mikroipuin batetik abiatuta, literatura azpigenero baten agerpen gisa, hizkuntza-hausnarketarako zazpi jarduera proposatzen dira, zeinek aukera ematen duten gramatikaren bidez testuinguru- eta diskurtso-ereduak antzemateko eta, modu osagarrian, testuinguru-faktoreek eta diskurtso-ereduek gramatika nola zehazten duten azaltzeko. Hala, testuinguruan kokatutako (mikroipuin batean aplikatutako) ariketa metalinguistikoa testu-ulermenaren inferentzia sakonagoak sortzen dituen estrategia da.

Gako-hitzak: gramatika; diskurtsoa; hizkuntza-hausnarketak; didaktika; testuaren ulermena; mikroipaina.

Abstract. This article stems from the need to integrate grammar and discourse in the development of metalinguistic competence, considering that contextualised linguistic reflection, undertaken with rigour, favours the performance of communicative competence. Methodologically, it is proposed that access to the analysis of grammar in context be grounded in the grammatical and discursive knowledge closest to the student: the meaning within grammatical structures and the contextual information within texts and discourse. Using a micro-story as an example of a literary subgenre, seven linguistic reflection activities are suggested, allowing for the recognition of contextual and discursive patterns through grammar and, in turn, verifying how contextual factors and discursive patterns are reflected in grammar. Thus, the contextualised metalinguistic exercise (applied in a micro-story, for example) is a strategy that generates deeper textual comprehension inferences.

Keywords: grammar; discourse; language teaching; textual comprehension; micro-story.

1. Introducción

En gran medida, este artículo es un intento de responder a dos preguntas habituales entre los docentes de Lengua y Literatura de secundaria y bachillerato: ¿cuál es el lugar que ha de ocupar la gramática dentro de la competencia en comunicación lingüística? y ¿cómo integrar la reflexión gramatical en una asignatura que aúna contenidos literarios y lingüísticos?¹. Como se desprende del título y se pone de manifiesto en esta contribución, el estudio de la gramática, adecuadamente perfilado, cumple dos objetivos: estimular la abstracción metalingüística y proporcionar al estudiante recursos para el desempeño de la competencia lingüístico-comunicativa (tanto en las tareas de producción como en las de comprensión). En este trabajo se defiende que la reflexión gramatical debidamente contextualizada (en el marco de un microrrelato, por ejemplo) sirve

¹ En este sentido, esta propuesta engrosa el conjunto de investigaciones que en los últimos años pretenden, por una parte, integrar el estudio de la lengua y la literatura en el aula y, por otra, asociar el análisis de la gramática y del discurso (Camps y Zayas, 2006; Delgado, 2023; García-Pastor, 2023; García-Folgado *et al.*, 2022; Fontich *et al.*, 2022 o Lomas, 2015).

para ejercitar destrezas asociadas con la competencia en comunicación lingüística: permite la reelaboración discursiva a partir de pautas de escritura y activa nuevas inferencias en el proceso de comprensión textual, de especial interés en el ámbito de la literatura.

La estructura del artículo, además de este apartado introductorio, consta de un apartado teórico donde se justifica la idoneidad de la reflexión lingüística como vía para fortalecer la abstracción lingüística y desarrollar la competencia comunicativa (2. *Gramática y comunicación lingüística*). A este marco de referencia le sigue un apartado de naturaleza metodológica, en que se incide en los beneficios que reporta partir del conocimiento intuitivo de los estudiantes a la hora de integrar la reflexión metalingüística en el análisis del discurso (3. *El conocimiento intuitivo: contenido oracional y molde discursivo*). El cuarto apartado se dedica a la caracterización del género literario del microrrelato, caracterización que sirve para el diseño de actividades (4. *El microrrelato como escenario discursivo para la reflexión lingüística*). En el quinto apartado se proponen siete actividades para practicar la reflexión lingüística contextualizada (5. *Actividades para reflexionar lingüísticamente dentro de un microrrelato*). Las siete actividades, formuladas como ejercicios de clase, requieren de la guía y asesoramiento del docente para desarrollar la reflexión lingüística en el aula. El carácter de estas actividades invita a que su aplicación se acometa en el último curso de secundaria o en bachillerato, cuando se ha adquirido solvencia en la aplicación de nociones gramaticales, se ha alcanzado madurez en el ejercicio de la competencia metalingüística y se demuestra cierta autonomía en el desempeño de la comprensión lectora en sus distintos niveles. El artículo se cierra con un apartado final –balance y discusión de lo abordado previamente (6. *Consideraciones finales*)– y con el repertorio de fuentes bibliográficas consultadas (7. *Bibliografía*).

2. Gramática y comunicación lingüística

Una de las cuestiones más debatidas en la enseñanza de la lengua es si el estudio de la gramática –considerada esta como «ciencia descriptiva de un sistema lingüístico», en Gutiérrez (2008, p. 17), o como «parte de la lingüística que estudia los elementos de una lengua, así como la forma en que estos se organizan y se combinan» (Real Academia Española, 2014, definición 3)– es necesario y útil para el desarrollo de destrezas y habilidades asociadas con la competencia en comunicación lingüística. ¿De qué le sirve a un estudiante estudiar gramática del español si ya habla español? –pregunta que, en el ámbito de la lengua española, está presente desde los primeros tratados gramaticales, como se advierte en Gutiérrez (2008, p. 48) y en Marqueta (2022, p. 155)–. La respuesta podría zanjarse

reivindicando la curiosidad, como motor de aprendizaje que nos lleva, más allá del servicio que prestan las cosas, a plantearnos su esencia.

Soslayando esa curiosidad, las posturas más abiertamente antigramaticales rechazan que la gramática ocupe un espacio hegemónico en el aula de secundaria. Este veto parte de la asunción de que el estudio de la gramática es superfluo y que, en cambio, solo resulta provechoso implementar estrategias docentes destinadas a perfeccionar habilidades y destrezas competenciales: ampliar el vocabulario y perfeccionar su uso, producir textos adecuados o afinar la comprensión lectora.

En este sentido, las reformas educativas que se han ido sucediendo desde la LOGSE (1990) coinciden en la especial atención que los currículos otorgan a la dimensión competencial (y comunicativa) de la lengua, tal y como se evidencia en el currículo de Lengua Castellana y Literatura en secundaria, recogido en la LOMLOE (R.D. 217/2022):

El eje del currículo [...] lo constituyen las competencias específicas relacionadas con la interacción oral y escrita adecuada en los distintos ámbitos y contextos y en función de diferentes propósitos comunicativos, así como el fomento del hábito lector, la interpretación de textos literarios y la apropiación del patrimonio cultural.

No obstante, esta reorientación pedagógica no supone un rechazo del carácter ancilar que la gramática desempeña a la hora de alcanzar la *eficacia comunicativa*, como se precisa seguidamente en ese mismo texto legislativo: «La reflexión explícita sobre el funcionamiento de la lengua brinda herramientas y metalenguaje necesarios para desarrollar la conciencia lingüística y mejorar los procesos de expresión, comprensión y recepción crítica» (Real Decreto 217/2022, pp. 115-116).

Con frecuencia, los defensores de la corriente antigramatical hallan argumentos en algunas prácticas docentes poco provechosas y nada estimulantes, que confinan el ejercicio gramatical al mero etiquetado de clases de palabras y a la identificación de funciones sintácticas. Con esta visión de la gramática como inventario, alejada del peligro de la reflexión, la actividad académica queda instalada en la seguridad que proporciona la rutinaria tarea de catalogación (Bosque 2015a, pp. 15-16). Contemplado de este modo, el análisis gramatical se limita simplemente a identificar elementos –a veces, de un modo mecánico e irreflexivo– sin atender a cómo se combinan esos elementos, a por qué lo hacen de esa manera y a si son posibles otras formas de agrupación estructural.

Que haya de ser modificada radicalmente la forma de enseñar (y aprender) gramática, sin embargo, no puede justificar el destierro de los contenidos gramaticales. Es más, ejercicios tan competenciales como revisar textos, pronunciar

discursos o refinar la comprensión textual se asientan en el conocimiento gramatical, por muy elemental que este sea, y en nuestro hábito de pensar mientras moldeamos la materia lingüística para construir o interpretar discursos. Esta competencia metalingüística funciona siempre que pensamos en lo que decimos –o se dice– y se fortalece con la práctica habitual de una apropiada gimnasia gramatical (Fontich, 2021).

Un aprendizaje edificante de la gramática satisface, por tanto, demandas competenciales, de manera que puedan analizarse con más pulcritud y rigor manifestaciones lingüísticas ajenas y puedan construirse discursos propios con más eficacia. Esta es la postura que se defiende desde los presupuestos de la *gramática pedagógica* –(Camps y Zayas, 2006; Rodríguez-Gonzalo, 2012; Rodríguez-Gonzalo y Zayas, 2017; Fontich, 2021; Abad y Rodríguez-Gonzalo, 2023, entre otros)–, donde se apuesta por ensamblar reflexión y uso, asumiendo que una capacidad metalingüística bien entrenada perfecciona el desempeño de la competencia en comunicación lingüística.

Por otro lado, y sin que ello suponga una contradicción, el estudio de la gramática en el aula, además de su papel de instrumento para el desarrollo competencial comunicativo, habría de satisfacer una demanda indagadora (la mera reflexión lingüística o competencia metalingüística), basada en la formulación de preguntas y en la búsqueda de respuestas para explicar por qué las palabras se combinan de una manera o por qué las estructuras lingüísticas significan lo que significan (Bosque, 2015b y 2018; Bosque y Gallego, 2016 y 2018; Marqueta, 2022). Para cumplir con esta pesquisa –siguiendo a Bosque y Gallego (2016, p. 69) y a Marqueta (2022, pp. 159-162; 2023, pp. 9-10)–, los estudiantes han de acometer, acompañados del equipo docente, continuos procesos de abstracción, abordados gradualmente, ajustados a cada nivel y planteados de un modo realista (Bosque 1994, p. 10). Este enfoque didáctico, basado en el planteamiento de la gramática en sí misma como objeto de indagación y reflexión, supone un giro esencial (el desarrollo de la competencia metalingüística). Además, al proponerse esta indagación como un asunto de debate en el aula se favorece el desarrollo de las destrezas orales de producción y comprensión en el espacio académico. El docente, en este diálogo de aula, asume el doble papel de moderador y guía para sortear las dificultades de la procelosa tarea de pensar en gramática (Fontich *et al.*, 2022).

Para impulsar la actitud reflexiva, Bosque y Gallego (2016), desde principios teóricos asentados en la gramática formal, sugieren plantear la gramática como un problema (¿por qué esta construcción es así y no de otro modo?) y rechazan el uso continuado de ejercicios de respuesta rápida, si esta no va acompañada de una justificación. En esta línea de indagación, los cuadernos de ejercicios de Bosque (1980 y 1994) y Gallego y Gutiérrez (2022) o el libro de Marqueta (2023), con material teórico y práctico para la práctica docente, proporcionan pistas sugestivas para enseñar –y aprender– a pensar lingüísticamente.

Entre los tipos de ejercicios de reflexión gramatical que se proponen en los compendios citados, tipología que se retoma en Bosque y Gallego (2018), se incluyen distintas modalidades: el *análisis directo* de secuencias oracionales o sintagmáticas, que puede ir acompañado de varias respuestas; el *análisis inverso* (los estudiantes ofrecen un ejemplo que ha de cumplir una serie de condiciones estructurales); ejercicios de *pares mínimos* (basados en construcciones que difieren solo en un aspecto); o ejercicios sustentados en la *ambigüedad*. Junto a estos ejercicios en que se persigue el objetivo de reflexionar asuntos gramaticales, son de especial relevancia los *ejercicios de desarrollo* –en Bosque y Gallego (2018)–, donde el estudiante responde a las cuestiones formuladas empleando producciones lingüísticas propias. Se trata, en realidad, de ejercicios de progresión competencial: se supera el marco de la reflexión gramatical y se activan las operaciones de comprensión y de producción.

Este cambio de perspectiva en el estudio de la gramática, que pasa de la catalogación de palabras a la reflexión sobre su capacidad combinatoria, supone asumir que la gramática es una disciplina compleja y dinámica. En este escenario didáctico, el desarrollo de la capacidad metalingüística cumple un fin en sí mismo y, además, redundante en un despliegue competencial más refinado de las tareas de producción (especialmente, la planificación y la revisión de textos) y de las operaciones de comprensión (sobre todo, cuando se exige una lectura reflexiva y profunda).

Es, precisamente, en la conveniencia de la reflexión metalingüística donde nos detenemos para concluir el apartado. Las prácticas docentes de inventario (irreflexivas y poco edificantes) conviven, a veces, en las aulas con otras prácticas docentes reduccionistas que confinan de manera sistemática la reflexión gramatical al ámbito oracional, desistiendo de la posibilidad de examinar las estructuras gramaticales en el escenario comunicativo o en el ámbito discursivo donde *sucede* el fenómeno gramatical. Esta restricción sistemática –justificada, en ocasiones, por coherencia científica– supone competencialmente una limitación: se impide que el estudiante entienda por qué se emplea una palabra o una estructura sintáctica en un contexto y se le priva, además, de la oportunidad de proponer otros términos o estructuras que podrían aparecer en ese espacio discursivo.

Lo que se defiende en esta contribución es, en definitiva, la conveniencia (necesidad) de ejercitar la actividad metalingüística (la reflexión gramatical) en un contexto. De esta forma, la gramática se contempla como un reflejo de las propiedades de un género discursivo, como una manifestación del anclaje de la situación comunicativa o como una evidencia de las peculiaridades discursivas. En el contexto de uso, gramática y discurso se imbrican ineludiblemente: la concatenación de estructuras gramaticales conforma el entramado discursivo y, a su vez, las propiedades pragmático-discursivas condicionan la configuración gramatical, genérica (común a los ejemplares de un género, como modelo convencionalmen-

te aceptado) o específica (propia de un ejemplar como producto único y particular). Reflexionar sobre la gramática en contexto (ejercitar el saber metalingüístico) permite automatizar procesos competenciales ejecutivos (Gutiérrez, 2008, p. 38), como la comprensión lectora, favoreciendo las operaciones complejas de interpretación, que es lo que aquí, en esencia, se sugiere.

3. El conocimiento intuitivo: contenido oracional y molde discursivo

Desde un punto de vista metodológico (y didáctico), resulta razonable partir del conocimiento más próximo e inmediato (y también de nociones previas) antes de abordar asuntos de mayor calado. Así, en el ámbito de las relaciones sintácticas, como mantiene Brucart (2022, p. 67), resulta más intuitivo tomar como referencia el significado de las palabras (léxicas o funcionales) y, después, seguir con el significado composicional derivado de la combinación de palabras (Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2008, p. 11). Lo que propone Brucart, al acometer el análisis gramatical, es, en definitiva, «proceder del contenido a la forma» (2022, p. 67).

Desde esta perspectiva metodológica se asume que las palabras almacenan significado e instrucciones de combinación y, también, que sobre el significado básico de la oración opera la sintaxis (Casas-Deseures *et al.*, 2017). La interrelación entre léxico y sintaxis permite comprender que el significado se proyecta en la sintaxis (*modelo proyccionista*) –como defienden Chomsky (1998) o Wotjak (2006), desde principios teóricos distintos– o que las palabras ajustan su significado a determinadas construcciones sintácticas, desde el *modelo constructivista* (Goldberg, 2006). Con independencia de cómo se explique el contenido de una combinación sintáctica, las palabras expresan significado cuando, en contacto con otras palabras, integran estructuras (o construcciones).

Asimismo, en la propia definición de *oración* del *Glosario* de la RAE/ASALE (2019, definición), que mantiene la impronta aristotélica de la noción de predicado, se evidencia la idea de que sobre el contenido actúa la sintaxis: «Estructura de predicación en la que se pone en relación un sujeto (*Los niños...*) con un predicado (*...corrían en el patio*) [...]. La noción fundamental que vertebra el concepto de oración es la de predicación». Partir de la predicación (contenido proposicional de la oración) es, por tanto, una manera sencilla de iniciar el análisis sintáctico, tal y como se indica en Brucart (2022, pp. 72-73), en Carrasco (2022) o en Mateu *et al.* (2022). Determinar en una oración cuál es el núcleo de predicación, que sirve para configurar el significado básico de la estructura, permite satisfacer la exigencia de ambos principios: el contenido oracional básico surge del contenido de la palabra predicado, generalmente el verbo, al combinarse con grupos de

palabras (sintagmas), que ocupan los espacios sintácticos (argumentos) generados por el significado de ese predicado.

Dejando de lado el hecho de que, como se indica en la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009) de la RAE/ASALE, la unidad de predicación pueda desarrollarse a partir de formas verbales no flexionadas o a partir de palabras que no son verbos, al estudiante le resulta sencillo entender que en la oración *Los niños corren en el parque* el verbo *correr* exige, para completar su significado, una entidad dinámica capaz de desplazarse con celeridad. Según las teorías proyeccionistas, la base semántica de la oración se genera a partir del significado de *correr* y ese contenido, extendido sintácticamente, se completa con la noción nominal (*niños + correr*). El contenido oracional básico es resultado de las exigencias combinatorias de la palabra predicado (*correr*). A este contenido nuclear (predicado + argumentos) se puede agregar otro contenido no argumental, la referencia al lugar donde sucede el movimiento (*en el parque*). Al significado proposicional básico (*niños correr*) se le superponen notas gramaticales de distinto tipo: las marcas de concordancia oracional (*los niños corren*); las marcas de concordancia nominal (*los + niños*); la marca de temporalidad, que ubica el acontecimiento respecto al momento de habla (presente: *corren*); la marca de determinación (*los niños*), y la modalidad oracional (modalidad enunciativa o aseverativa).

Una vez examinado el punto de acceso a la reflexión gramatical, corresponde ahora plantearse de qué conocimientos parte el estudiante cuando se enfrenta a un texto o se dispone a construir un discurso (Sánchez *et al.*, 2010). Como acontecimiento comunicativo, todo discurso se encuadra, siguiendo a Charadeau (2012, pp. 30-34), en una situación global de comunicación, que avala intercambios comunicativos, concede roles a los participantes, ratifica el carácter de la comunicación, establece fines comunicativos y se vincula con un ámbito temático.

Esta situación global de comunicación se concreta en una situación específica, como práctica social, inscrita en un ámbito de comunicación, en la que se seleccionan formas de canalización: código, soporte y modo de interacción (Shiro, 2012). Son las circunstancias materiales de la situación específica y las pautas genéricas de esa práctica social las que regulan el tipo de actividad comunicativa: soporte, papeles de los interlocutores, dinámica de interacción, esquema de composición textual y configuración lingüística, que se reflejan en las estructuras gramaticales, como precisa Charadeau (2012, pp. 37-38).

Por otro lado, si nos centramos en el texto como objeto semiótico complejo, el estudiante, además de reconocer el carácter fragmentario o íntegro de un texto, está capacitado para reconocer una serie de propiedades, ya señaladas, en el ámbito de la lingüística del texto, por Beaugrande y Dressler (1997): *coherencia*, *cohesión*, *intencionalidad*, *aceptabilidad*, *situacionalidad*, *informatividad* e

intertextualidad. Algunas de estas propiedades, como la *situacionalidad* o la *intertextualidad*, superan el espacio semiótico del texto y muestran su naturaleza relacional: la ubicación dentro de una situación comunicativa o la afinidad de un texto con otros, respectivamente. Otras propiedades manifiestan la implicación cognitiva de los participantes, como la intencionalidad del emisor o el grado de inteligibilidad del receptor (*aceptabilidad*).

Según estas consideraciones, un texto (un discurso) podría definirse a partir de su triple condición: a) práctica social que establece pautas de organización discursiva, b) resultado de una interacción comunicativa, y c) objeto semiótico complejo de base lingüística. Intuitivamente y de un modo general, los estudiantes reconocen la adscripción genérica de un texto a partir de la manifestación de estas tres propiedades: práctica social, modo de interacción y naturaleza semiótica.

Examinados discurso y gramática desde la perspectiva de lo que le puede resultar intuitivo –y más accesible– al estudiante, interesa plantear cómo se establece la interdependencia entre discurso y gramática. Por una parte, un discurso como práctica social convencional prescribe una serie de exigencias (situacionales, discursivas o formales), que se evidencian lingüísticamente y que funcionan como rasgos constitutivos del género discursivo (Charadeau, 2012). Junto a estos rasgos, aparecen otros rasgos lingüísticos inherentes a cualquier texto o discurso, entendidos estos como entramados semióticos. Por último, se manifiestan rasgos lingüísticos peculiares o específicos, especialmente en el ámbito literario, que no tienen por qué presentar otros ejemplares textuales afines genéricamente (Charadeau, 2012, p. 37).

Queda, para cerrar este apartado, hacer alusión al sentido de las operaciones de procesamiento que se aplican al producir o interpretar un discurso y a su consideración en los distintos niveles educativos (Solé, 2024). Así, en la tarea de la producción de discursos, opera un mecanismo de proyección desde arriba hacia abajo (*top down*), basado en esquemas mentales ordenados (*scripts*) que se activan en la construcción textual (Cassany, 2006). De manera complementaria, al comprender un texto se movilizan mecanismos de reconstrucción, que funcionan desde abajo hacia arriba (*bottom up*) y con los que se alcanzan, a partir de la configuración lingüística, esquemas mentales (*scripts*) asociados a pautas genéricas (Charadeau 2012, p. 24).

Esta doble orientación cognitiva (*top down* y *bottom up*) permite asumir que, al producir discursos, se construye gramática y que, en cambio, al interpretar discursos, se parte de la gramática para reconocer pautas genéricas. En la propuesta que se ofrece en este trabajo se combinan ambos sentidos: se parte del patrón discursivo como esquema que propicia una conformación gramatical (*top down*), y se parte del constructo gramatical (*bottom up*) para desarrollar inferencias y enriquecer la interpretación (Solé, 2008).

4. El microrrelato como escenario discursivo para la reflexión lingüística

Para acometer la reflexión lingüística contextualizada, se propone un microrrelato, como manifestación de una práctica discursiva. Asumiendo que la conformación lingüística responde, en cierta medida, a los patrones discursivos del texto, conviene dar cuenta de las propiedades del microrrelato, como tipo genérico. Para un análisis del microrrelato como género de ficción, véase Navarro (2012).

Desde la perspectiva sistémico-funcional, el discurso (como proceso) –o el texto (como producto)– es una expresión social convencionalizada que refleja tanto la situación comunicativa como el entorno cultural (Taboada, 2012). Asimismo, en los procesos de construcción textual, las elecciones lingüísticas obedecen a marcos contextuales (situación comunicativa y entorno cultural), a exigencias convencionales (patrones de género discursivo) y, también, a motivaciones particulares (estilo). Por tanto, el registro comunicativo en que se inscribe una práctica discursiva queda determinado por un haz de factores complejos: el *campo* (aspectos temáticos, ámbito social), el *modo* (canalización y molde de construcción) y el *tenor* (intención comunicativa, forma de interacción), según Casalmiglia y Tusón (2012). Siguiendo a Eggins y Martin (2012) y a Taboada (2012), aunque los entornos contextuales (situacionales y culturales) afectan conjuntamente al uso lingüístico, son más determinantes las pautas discursivas, que establecen la organización textual (*modo*) y la forma de interacción (*tenor*).

A la hora de formular una caracterización esquemática del microrrelato, partiendo de los parámetros situacionales de *modo*, *campo* y *tenor*, ha de considerarse que el microrrelato, como subgénero de ficción, se distingue por su heterogeneidad, por su inclinación a impregnarse de otras formas discursivas y por su naturaleza sorpresiva. En cualquier caso, lo más característico del microrrelato es su brevedad y su carácter ficcional. Hay otros rasgos, como puede ser el empleo de la secuencia narrativa, que son prototípicos, pero no constitutivos del género.

Hecha esta salvedad, podríamos esbozar una caracterización del género microrrelato que nos permita enmarcar las actividades de reflexión lingüística que se proponen. Atendiendo al *campo*, el microrrelato es una manifestación discursiva ficcional y, como tal, un ejercicio de comunicación ubicado en la esfera pública del ámbito literario. Si nos detenemos en el *modo*, el código dominante es lingüístico, el soporte es escrito (aunque el microrrelato es susceptible de oralizarse), responde a una planificación calculada a partir de un molde flexible (orientada, en ocasiones, a la relectura) y el modo de organización textual prototípico, pero no esencial, es el narrativo. En cuanto al *tenor*, se da una interacción implícita, inherente a la comunicación literaria, entre el polo de autoría del relato y el polo de recepción (lectura). Aunque esa interacción no se evidencie lingüísticamente

(al menos, no como rasgo constitutivo del género), se advierte una intención lúdica que persigue un efecto perlocutivo: causar sorpresa o desconcierto.

Tal y como se ha caracterizado el microrrelato, a pesar de su naturaleza permeable, abierta, y a pesar de su heterogeneidad, hay propiedades esenciales que lo hacen especialmente sugestivo para su aplicación en el aula (González, 2014): su brevedad, su imprevisibilidad, su meditada complejidad y su invitación a una lectura cómplice, ya que en el reconocimiento del efecto lúdico reside la eficacia de microrrelato.

5. Actividades para reflexionar lingüísticamente dentro de un microrrelato

Tras ofrecer una somera descripción del microrrelato como género literario, siguiendo las aproximaciones de la lingüística sistémico-funcional, se sugieren siete actividades de reflexión metalingüística que permiten, tras la relectura, el acceso a nuevas inferencias de comprensión y la realización de tareas de reescritura. Partimos, para ello, de «La montaña» (Díez, 2002, p. 406), un microrrelato de Anderson Imbert, que reproducimos a continuación:

El niño empezó a treparse por el corpachón de su padre, que estaba amodorrado en la butaca, en medio de la gran siesta, en medio del gran patio. Al sentirlo, el padre, sin abrir los ojos y sotorriéndose, se puso todo duro para ofrecer al juego del hijo una solidez de montaña. Y el niño lo fue escalando: se apoyaba en las estribaciones de las piernas, en el talud del pecho, en los brazos, en los hombros, inmóviles como rocas. Cuando llegó a la cima nevada de la cabeza, el niño no vio a nadie.

—¡Papá, papá! —llamó a punto de llorar.

Un viento frío soplaba allá en lo alto, y el niño, hundido en la nieve, quería caminar y no podía.

—¡Papá, papá!

El niño se echó a llorar, solo sobre el desolado pico de la montaña.

Las actividades que se proponen atienden, sobre todo, a la delimitación de grupos de palabras (sintagmas) y a su combinación en el espacio discursivo. Para ello, se considera que la predicación oracional funciona como eje del análisis, dando lugar a dos ámbitos de reflexión gramatical: el intraoracional (dentro de la oración) y el interoracional (entre oraciones). En el primero, se considera que la oración, como unidad de predicación, integra relaciones sintácticas asociadas a la semántica del predicado y a su proyección sintáctica. En el segundo ámbito, se observa la conexión entre predicaciones, las relaciones textuales y la dinámica discursiva.

Para acometer un análisis lingüístico contextualizado, es recomendable comenzar con una actividad adecuada para el proceso de planificación de la escritura: determinar el contexto situacional (situación comunicativa) y atender a las convenciones de género. Se opta por esta actividad de contextualización para subrayar la especificidad de la reflexión lingüística y, también, para comprobar cómo se manifiestan gramaticalmente las operaciones pragmáticas (especialmente, el anclaje situacional) y las convenciones del género discursivo.

Actividad 1. Determinar y caracterizar la situación comunicativa

Esta actividad se desarrolla de manera grupal en una sesión plenaria. El docente guía al grupo para, a través de la formulación de preguntas orientadas, enmarcar este microrrelato en la situación comunicativa específica. En cualquier práctica discursiva, como sabemos, podemos reconocer marcas que remiten al contexto situacional. Contextualizar es, pues, anclar una manifestación lingüística en una dinámica comunicativa, que se define por la identificación de los participantes en la comunicación, esto es, la fuente y el destino de la interacción. El docente formula preguntas sencillas con el objetivo de precisar quiénes son los participantes en la comunicación, quiénes se comunican. El docente ha de dejar claro, partiendo de las respuestas del grupo, que hay una comunicación externa, propia del fenómeno literario, que va desde el polo de la creación (autoría) hasta el polo de la recepción (lectura). Asimismo, se pueden reconocer otros intercambios comunicativos internos dentro del mundo de ficción, los que se dan entre los personajes.

Una vez establecida claramente cuál es la situación comunicativa externa, el docente contextualiza el material discursivo acudiendo a distintas dimensiones: marco cultural, reglas discursivas del género y entorno situacional. Con este objetivo, el docente recurre al esquema ternario propuesto por la lingüística sistémico-funcional (*modo, campo y tenor*) para encauzar la reflexión lingüística del grupo de estudiantes. Para ello se comienza con el factor situacional del *tenor*, que implica directamente a los participantes en la comunicación.

El examen del *tenor* permite circunscribir la situación comunicativa al ámbito de la comunicación literaria: autor del texto (asociado a la voz narrativa) que se dirige a las personas que acceden a la lectura (receptor plural). Establecido este marco pragmático de interlocución, el docente plantea a la clase cuál es el grado de interactividad entre la fuente (autor/voz narrativa) y el destino de interacción (lectores). La ausencia de marcas gramaticales de primera y segunda persona evidencia una interactividad baja, ya que no hay marcas lingüísticas que expliciten ese nivel de comunicación. El carácter del yo pragmático (autor) se infiere de la propia construcción del relato, pero no

hay marcas del yo de la enunciación: el texto se presenta en 3ª persona (voz narrativa externa). Tampoco hay marcas explícitamente dirigidas al tú (polo de la recepción). No obstante, y a pesar de esa falta de marcas lingüísticas de interacción, el docente ha de recordar que el texto está diseñado para lograr un efecto perlocutivo tras la lectura: provocar la sorpresa, crear desconcierto, incitar a la relectura.

En cuanto al *campo* del discurso, el ámbito, como es consustancial a la literatura, se adscribe a un marco ficcional donde se abordan asuntos que afectan al mundo que habitan los personajes (*padre e hijo*, en este caso). En cuanto al *modo*, se trata de un discurso de soporte escrito donde se emplea un código lingüístico que, en su conformación textual, se ajusta a la secuencia prototípica: la narración. El docente plantea a la clase si solo hay narración. Lo esperable es que el grupo de clase reconozca los incisos dialogados y, con la ayuda del docente, el alumnado advierta, además, que en la narración se entrecruzan elementos descriptivos que se concretan en la adjetivación (*gran, frío...*), en las estructuras oracionales atributivas (*estaba amodorrado*) o en las sufijaciones apreciativas (*corpachón*).

Además de esta situación comunicativa marco (externa), propia de las convenciones literarias, se reconoce otra situación comunicativa (interna): la interlocución entre los personajes. En este nivel interno, se asiste a un reclamo reiterado del hijo al padre, reclamo que no halla respuesta. El docente plantea la recuperación del escenario comunicativo en que se manifiesta ese diálogo sin respuesta. Para ello, el docente divide la clase en grupos integrados por tres o cuatro estudiantes. A cada grupo se le encomienda la tarea de describir esa interlocución ficcional a partir de los parámetros situacionales con el fin de determinar quiénes son los interlocutores, cómo interactúan, de qué manera y en qué ámbito. Tras la resolución de esa tarea, se lleva a cabo una puesta en común para intercambiar puntos de vista y perspectivas de análisis.

El docente concluye la actividad incidiendo en la diferencia entre niveles de interacción o ámbitos de comunicación. La disociación entre situación comunicativa externa o convencional (diálogo entre autor y lectores) y situación comunicativa interna o ficcional demuestra la convivencia en un mismo objeto semiótico (microrrelato) de interlocuciones asociadas a universos diferentes.

Actividad 2. Reconocer grados de determinación en el sintagma nominal

Como es sabido, el comienzo de la narración cumple una función de encuadre: se describe el espacio, se presenta a los personajes, se muestra cuál es la situación inicial. Tras explicar este valor introductorio, el docente plantea un ejercicio de pares mínimos partiendo del inicio del microrrelato (1a/1b) y de su

progresión (2a/2b). Con el fin de fomentar la reflexión, se formulan dos preguntas a la clase para que se respondan brevemente, por escrito y de manera individual: ¿por qué es posible la alternancia del artículo en 1a y 1b y, en cambio, no parece posible en 2a y 2b? ¿qué supone optar por el artículo determinado en 1a?

1a El niño empezó a treparse... / 1b Un niño empezó a treparse... (inicio del relato)

2a Y el niño lo fue escalando... / 2b # Y un niño lo fue escalando... (progresión del relato)

Tras esa reflexión individual, se hace una puesta en común. El docente enriquece el intercambio de explicaciones haciendo notar que, en la gramática del español, la determinación del referente nominal (referencia compartida por emisor/receptor) –a diferencia de lo que ocurre con el concepto de especificidad e inespecificidad– está claramente convencionalizada en los paradigmas del artículo: determinado (*el/la*) frente a indeterminado (*un/una*), (RAE/ASALE, 2009, pp. 1042-1045). En principio, lo esperado en el inicio de un relato es el uso del artículo indeterminado (*un/una*) como instaurador de la referencia. A partir de ahí, se establece una cadena referencial que permite la continuidad temática. Así sucede en los cuentos populares del tipo *Érase una vez una niña que...*, donde el artículo indeterminado hace que la siguiente alusión al personaje sea ya una referencia compartida y, por tanto, determinada (*la niña*). Esto explicaría la gramaticalidad y adecuación del ejemplo 1b.

Este microrrelato, en cambio, se abre directamente con el artículo determinado (*el*) como actualizador del sustantivo *niño*. Asumido esto, el docente pregunta a la clase qué logra el autor recurriendo a la estructura, menos habitual (la del ejemplo 1a). El recurso a esta variante gramatical provoca un efecto evidente: se concede al lector un conocimiento que le hace cómplice. No hay una instauración previa de la referencia, como ocurre en los cuentos populares, ya que el lector está involucrado desde el primer momento en la historia, porque dispone de la información. La elección del artículo determinado –posible en el primer par (1a), pero obligatorio en el segundo (2a)– es más que una opción gramatical. Puede funcionar –y así sucede en este caso– como un procedimiento eficaz en la construcción narrativa, como se observa en RAE/ASALE (2009, p. 1052).

La actividad se cierra con la formulación de una pregunta directa a la clase: ¿por qué el uso de 2b resulta extraño o inadecuado (#) en el contexto? La respuesta consiste en explicar que no puede *indeterminarse* la entidad que ya ha quedado determinada (*niño*) y cuya referencia es compartida por emisor y receptor, como se indica en 2a: *Y el niño lo fue escalando*.

Actividad 3. Trazar la cohesión basada en la continuidad referencial

La asociación de correferencia –relación que mantienen dos elementos lingüísticos que comparten referente– puede darse dentro del ámbito oracional (por ejemplo, en las estructuras reflexivas) o manifestarse en un nivel textual. En este nivel, la correferencia es un mecanismo de cohesión textual que sostiene la continuidad temática.

Las referencias asociadas a los personajes del microrrelato (*niño* y *padre*) se instauran en la primera oración. El docente propone al grupo de estudiantes que persigan esas dos referencias, desde su primera aparición, de manera que formen dos *cadenas referenciales*, o *senderos de referencia* (Simone, 2001). La cadena referencial de *niño* llevará el subíndice *i* () y la de *padre* el subíndice *j* (). Como es un ejercicio que exige cierta concentración, se propone que se acometa de manera individual. Después, se hace una revisión completa de ambas cadenas para comprobar que no falta ningún eslabón. Para la revisión es recomendable que el docente proyecte el texto en la pantalla compartida de aula. La tarea de cada estudiante es determinar, en cada caso, cuál es la extensión de las cadenas de referencia y qué elementos gramaticales mantienen la referencia.

La serie más nutrida y continuada es la que arranca del referente *niño_i*, que, además, envuelve el relato: aparece en la primera oración y en la última. Por otro lado, los eslabones de esa continuidad referencial corresponden a distintos procedimientos gramaticales o léxicos: posesivo *su* (*su_i padre*), proforma nominal *lo* (*sentirlo_i*), sinonimia textual o referencia asociativa (*el hijo_i*), repetición léxica (*el niño_i*) y elipsis en el sujeto vacío (*Ø_i se apoyaba*). Junto a esta cadena de referencias dominante, se registra una segunda cadena conformada a partir de la referencia *padre*, más reducida, si bien se manifiesta a partir de otras expresiones referenciales: el relativo (*que_j*) y los artículos determinados con valor de posesión inherente (*los_j ojos*, *las_j piernas*, *los_j brazos...*).

Una vez reconocidos todos los eslabones de ambas cadenas referenciales, el docente pregunta a qué obedece la diferencia en la extensión de las dos cadenas. A continuación, pregunta si hay alguna oración, estructura de predicación, que no incluya alguna de estas dos referencias. Un examen detenido de la continuidad referencial de la cadena *niño_i* y de la cadena *padre_j* nos descubre una tercera referencia (*viento_k*), que consta de un solo eslabón.

El establecimiento de redes referenciales a través de estas tres cadenas contribuye, sin duda, a reforzar la comprensión del texto. Cada hilo referencial es un integrante de la trama discursiva. El docente promoverá la reflexión y, en consecuencia, suscitará inferencias nuevas en la lectura al hacer en clase estas preguntas: ¿por qué hay una referencia que se mantiene constante?, ¿a qué se debe la pérdida de una referencia?, ¿qué función cumple en el microrrelato la referencia no humana (*viento_k*), que solo aparece entre las dos intervenciones dialogadas?

Actividad 4. Distinguir enunciado (discurso) y oración (gramática)

Se plantea, en este caso, una actividad destinada a la selección y al reconocimiento de unidades lingüísticas de distinto valor. Para ello, el docente propone una tarea sencilla: extraer del microrrelato enunciados no oracionales.

Es necesario, antes de acometer la tarea, comprobar que los conceptos de *oración* y de *enunciado* están asimilados y se manejan con rigor. Como es sabido, el *enunciado* es una unidad de discurso, independiente sintácticamente, delimitada por pausas y dotada de una intención comunicativa, que se interpreta en función del contexto, en RAE/ASALE (2009, p. 12) y RAE/ASALE (2019, definición). Frente al enunciado, la *oración* es una unidad gramatical, basada en una relación de predicación: si no hay predicado, no hay oración. No son entidades antagónicas, pero se asocian a ámbitos distintos. Si partimos del análisis gramatical en contexto, todas las secuencias lingüísticas con independencia sintáctica, entre pausas y con valor comunicativo, son enunciados, aunque unos sean oraciones (desarrollen estructuras de predicación) y otros no. Así, por ejemplo, *Cuando llegó a la cima nevada de la cabeza, el niño no vio a nadie*, fragmento extraído del texto, es un enunciado oracional: enunciado (unidad de discurso, marcada por pausas, con intención comunicativa) oracional (que consta de dos predicaciones y dos temporalidades desarrolladas a partir del verbo principal *vio* y del verbo subordinado *llegó*).

Tras estas precisiones nocionales y terminológicas, el docente formula al estudiante si hay enunciados no oracionales. Los enunciados no oracionales del microrrelato (la repetición de vocativos orientados a reclamar la atención del interlocutor) se ajustan a las intervenciones sin respuesta que emite el niño, en dos incisos de secuencia dialogada. El resto de enunciados del microrrelato son oracionales y se integran en la secuencia narrativa. Establecida esta diferencia, se les propone a los estudiantes que expliquen el funcionamiento de esos enunciados no oracionales, en el espacio discursivo que ocupan (secuencia dialogada). Se les sugiere, además, que comparen un enunciado oracional simple (*el niño no vio a nadie*) o complejo (*cuando llegó a la cima nevada de la cabeza, el niño no vio a nadie*) y un enunciado no oracional, atendiendo a las propiedades gramaticales (rasgos temporales, concordancia...), al valor semántico (significado de la predicación verbal) y a la intención comunicativa (aserción o exhortación).

Para cerrar esta actividad, se propone un ejercicio de desarrollo (o progresión competencial), que consiste en la transformación del enunciado no oracional (el vocativo reiterado) en un enunciado oracional que mantenga la misma intención comunicativa. Para ello, la consigna consiste en reescribir el final del microrrelato (las últimas cuatro líneas) sin ningún enunciado no oracional. El ejercicio se propone en clase, pero la realización ha de ser individual. Tras la reescritura

se invita a los estudiantes a que compartan su texto con el resto de la clase para que, en grupo, se comenten los resultados obtenidos y se comparen con el microrrelato original.

Actividad 5.

Analizar los tipos de predicación inscritos en la secuencia narrativa

La secuencia narrativa, como ya se ha advertido, es el molde de construcción prototípico del microrrelato. El docente encomienda al estudiante el reconocimiento de pasajes no narrativos en el relato, como es el caso de una secuencia dialogada: una intervención apelativa sin respuesta. El relato es, como se ha señalado, una secuencia narrativa con notas descriptivas, que se evidencian, por ejemplo, en los adjetivos calificativos (*frío* es una propiedad que se aplica a *viento*) o en los incisos oracionales (*hundido en la nieve* es una estructura de predicación explicativa que da cuenta de la situación del protagonista).

Tras el reconocimiento de esos incisos dialogados y de esas notas descriptivas, la clase asume que la secuencia dominante, o marco, es la narrativa, con un narrador en tercera persona, externo a la historia que se relata. La narración es lineal y se ajusta a una unidad de acción –escalada del cuerpo-montaña hasta llegar a la cima–, que acontece en un espacio híbrido y dinámico que facilita la evolución y transformación de la historia. Considerando esta unidad de acción y esa linealidad, el docente propone al estudiante que ajuste el microrrelato a la división tradicional: planteamiento, nudo y desenlace. Si bien la división ofrece varias posibilidades, una de ellas es esta: planteamiento (primera oración), nudo (hasta la segunda intervención dialogada) y desenlace (última oración).

Tomando como referencia esta división, el docente propone al estudiante un ejercicio de progresión o de desarrollo competencial, que consiste en engarzar las tres partes de la narración por medio de marcadores del discurso que evidencien este avance textual: un marcador ha de marcar el giro de la narración (*de repente, de pronto*) y otro ha de anunciar el cierre narrativo (*entonces*).

Acordada esta división ternaria de la secuencia, el docente pide a la clase que preste atención a los tipos semánticos de predicados (verbos predicativos o predicados nominales) asociados a cada personaje. A partir de esta asociación, pueden activarse nuevas inferencias y, por tanto, desarrollarse otras vías de interpretación. En el caso del protagonista (*niño*), durante el ascenso a la montaña, su referencia se vincula con verbos de movimiento que expresan un control por parte del sujeto (*treparse, escalar, apoyarse...*). Tras alcanzar el final del trayecto (*llegar*), el pico de la montaña, aparecen otros verbos: de experimentación sensorial (*ver*), de acción (*llamar*) o de reacción física (*llorar*). Por otra parte, la referencia al personaje del padre (referencia *j*) está implicada en predicaciones más

variadas: estativas de modo (*estar amodorrado*), de experimentación (*sentir*), de reacción física (*abrir los ojos, sotorreírse*) o de cambio de estado controlado por el sujeto (*ponerse duro*). Concluido el análisis, el docente plantea en clase a qué obedece el despliegue de predicaciones de este tipo a lo largo del texto.

El análisis de la estructura narrativa, tal y como aquí se apunta, se presta a la reelaboración. Una vez diseccionada la conformación secuencial, el docente propone a la clase la reescritura del microrrelato, conforme a pautas de reescritura, que suponen la modificación de la expresión gramatical. Se proponen a la clase cinco pautas de reescritura para que cada estudiante opte por una de ellas, comprobando que todas las propuestas serán acometidas por algún integrante del grupo: 1. Cambiar la voz del narrador (de tercera a primera, identificada con el protagonista). 2. Activar la interactividad con el lector haciendo uso de un pronombre de 2ª persona. 3. Reconstruir la historia en femenino (cambiando, por ejemplo, los personajes masculinos por los femeninos). 4. Reescribir el relato sin emplear infinitivos. 5. Reescribir la historia haciendo uso de un solo adjetivo, justificando previamente qué adjetivo se mantiene en el relato.

Todas las propuestas de reescritura han de cumplir una regla: respetar, en la medida de lo posible, la esencia del relato y conservar su extensión (138 palabras). El proceso de reescritura es individual, pero las versiones se leen en clase para intercambiar opiniones y pareceres sobre estos procesos de revisión, tanto desde el punto de vista del proceso de reescritura como de la recepción textual.

Actividad 6. Analizar el engarce de predicaciones oracionales

Hemos incidido –tanto en el apartado teórico como en el desarrollo de las actividades previas– en el hecho de que la estructura oracional se sostiene sobre la base semántica de la predicación, generalmente verbal. En los dos ejemplos que se presentan a continuación, extraídos del microrrelato, se advierte una relación de subordinación entre predicaciones oracionales:

3. *El niño empezó a treparse por el corpachón de su padre, que estaba amodorrado en la butaca.*
4. *Cuando llegó a la cima nevada de la cabeza, el niño no vio a nadie.*

El docente plantea en el aula si en ambos casos estamos ante una subordinación o no y cómo se justifica, con pruebas gramaticales, esa dependencia sintáctica: sustitución por proformas, función sintáctica que cumple la subordinada dentro de la principal, etc. A pesar de las reservas que puede suscitar el análisis de la segunda oración, podría interpretarse que en ambos casos estamos ante subordinadas relativas: la primera, explicativa, con antecedente expreso; la

segunda relativa libre, o con antecedente temporal incorporado en el adverbio relativo *cuando*. En ambas oraciones, los relativos facilitan la inerustación de la subordinada en la principal y, a su vez, desempeñan funciones sintácticas dentro de la subordinada: *que* (sujeto) y *cuando* (adjunto o circunstancial temporal).

Como ejercicio de reflexión, en grupos de dos o tres estudiantes, el docente propone dos cuestiones: ¿a qué grupo sintáctico de la principal se subordina la relativa? y ¿qué restricciones de movilidad presenta la subordinada relativa en cada oración? Se trata de que en cada grupo se acuerde una respuesta para cada pregunta. Después, se han de confrontar las respuestas en clase, en una sesión plenaria moderada por el docente.

La respuesta a la primera cuestión no resultará tan sencilla. En el primer caso, la semántica del predicado de la subordinada (*estar amodorrado*) bloquea que el antecedente del relativo sea *corpachón*. Por otro lado, al tratarse de una explicativa, requiere, además del sustantivo antecedente, una referencia específica (*su padre*). De esta manera, la relativa explicativa *–que...butaca–* afecta al sintagma nominal determinado (o sintagma determinante): *su padre*. En conjunto, los dos segmentos *–sintagma su padre y relativa explicativa–* están integrados, a su vez, en un sintagma preposicional (*de...*) que complementa al núcleo nominal *corpachón*. En el segundo caso, la relativa libre, con un antecedente temporal incorporado, es un tópico temporal, desplazado desde la posición de adjunto o circunstancial temporal del sintagma verbal principal (*no vio a nadie*).

En cuanto a la segunda cuestión, la relativa explicativa aparece siempre puesta al grupo de palabras que aclara (*su padre*), así que su capacidad de movilidad está restringida. Por su parte, la relativa libre con valor temporal puede aparecer integrada en el sintagma verbal principal (*el niño no vio a nadie cuando...*) o topicalizada con respecto a la oración principal, como se comprueba en este caso. Considerando esta doble ubicación, el docente pregunta a los estudiantes qué posición (topicalizada o integrada en el sintagma verbal de la principal) les convence más atendiendo al desarrollo narrativo y por qué.

Como ejercicio de reescritura basado en la competencia metalingüística, el docente requiere a la clase, en primer lugar, que identifique estructuras oracionales con valor temporal. Una vez identificadas estas estructuras, se sugiere su reescritura como relativas libres (topicalizadas o integradas), señalando las diferencias y las semejanzas estructurales.

Actividad 7. Examinar la variación lingüística a partir de formas verbales

Como sabemos, Enrique Anderson Imbert, escritor argentino, es el autor de este microrrelato. Tomando en consideración este dato, el docente plantea un

ejercicio de reflexión metalingüística, relacionado con la variación. Este ejercicio se llevará a cabo a través de la consulta guiada de fuentes secundarias: diccionarios en red y corpus lingüísticos alojados en la página web de la Real Academia Española. Para comenzar, el docente pregunta en la sesión plenaria a los estudiantes si todos los verbos que aparecen son variantes (formas) habituales en su variedad lingüística. Es probable que coincidan al señalar dos términos: *trepase* y *sotorreírse*.

A continuación, se organizan grupos de trabajo, de tres o cuatro integrantes, para que, con ayuda del docente, recaben información sobre la presencia de estos verbos en los recursos lingüísticos que proporciona la página de la RAE. En el primer caso, resulta más habitual el uso de *tregar* como intransitivo no pronominal (*tregar por...*) en las variedades europeas, y así se registra en el diccionario académico (RAE, 2014, definición 1). Una búsqueda del segmento *trepase por* en el CREA (*Corpus de Referencia del Español Actual*) proporciona, como verbo pronominal y con este significado, dos resultados: uno de Venezuela y otro de Argentina. La diferencia de uso reside, al parecer, en el carácter morfosintáctico del verbo (intransitivo pronominal o no pronominal) y en la frecuencia y ámbito de uso en relación con su sinónimo *subir*.

En *sotorreírse* nos encontramos ante un caso diferente: es una palabra que no se recoge en el diccionario, si bien su significado puede inferirse del contexto. Partiendo del reconocimiento del significado del término, el docente propone a los estudiantes que sugieran estructuras sintácticas que, con el mismo valor semántico, puedan reemplazar a *sotorreírse* en este contexto (como, por ejemplo, *reírse entre dientes* o *reírse disimuladamente*). Una vez seleccionados los candidatos para sustituir al verbo *sotorreírse*, el docente pregunta por el carácter de ambas estructuras y si, en efecto, son buenas opciones para la sustitución.

Previsiblemente, los estudiantes aventurarán, en función de su competencia lingüística, que *sotorreírse* es una variante propia de la variedad del español hablado en Argentina (la del escritor). El docente supervisa y pauta el acopio de documentación, a través de distintos corpus del español, diccionarios y bases de datos. La documentación recabada llevará a la clase a concluir que *sotorreírse* no es un vocablo propio de las variedades americanas. En realidad, se trata de una palabra acuñada por Unamuno a partir del formante *soto/a-* (del latín *subtus*) y de la base verbal (*reírse*). En el *Fichero léxico* de la RAE se registran las primeras documentaciones de la voz en dos obras unamunianas: *Vida de don Quijote y Sancho* (1904) y en *Abel Sánchez* (1917). La conclusión que puede derivarse de la investigación de clase es que lo que a primera vista parecía una variante americana resulta, simplemente, un ejercicio de intertextualidad, un guiño entre escritores: uno español (Unamuno) y otro argentino (Anderson Imbert).

6. Consideraciones finales

Esta propuesta didáctica se fundamenta en dos premisas: a) la reflexión gramatical, acometida con rigor, es una actividad indagadora que puede trasladarse al aula observando distintos niveles de complejidad y enmarcada en diferentes contextos; b) el saber metalingüístico, fortalecido por el ejercicio de una reflexión continuada y progresiva, es un conocimiento susceptible de ser aplicado en el desempeño de competencias lingüístico-comunicativas (de producción y de comprensión textual).

La aceptación de estos dos principios conlleva, a su vez, varias consideraciones que atañen al objeto de análisis y al procedimiento de indagación. En primer lugar, la hibridación de saber metalingüístico (reflexión) y competencias lingüístico-comunicativas (uso) implica que gramática y discurso son ámbitos de significado permeables. Además, las estructuras sintácticas, en el espacio discursivo, obedecen a circunstancias contextuales (las que atañen a la situación comunicativa, esto es, las propias del registro; y las que afectan al entorno cultural, es decir, las propias del molde discursivo). Los factores situacionales condicionan las marcas gramaticales que se manifiestan en el discurso; por su parte, los factores culturales y genéricos determinan los modos de organización asociados a las prácticas sociales donde acontecen textos y discursos.

Metodológicamente, en el ámbito de la docencia preuniversitaria, lo más recomendable a la hora de acometer la reflexión gramatical es partir del significado para llegar al examen de la forma, lo que en el nivel oracional supone partir del concepto de predicación. Asimismo, lo que se propone en este trabajo es contextualizar el análisis de la gramática, de manera que la reflexión gramatical active procesos inferenciales en la operación de relectura, más factible en el caso del microrrelato, por su brevedad e integridad textual. El contexto en sus dos vertientes fundamentales (espacio situacional y entorno sociocultural) es el escenario en que la expresión lingüística adquiere su sentido. Siguiendo este orden de exploración, el análisis que va desde arriba hacia abajo (*top down*), esto es, desde el contexto hacia la expresión lingüística, es especialmente útil para los procesos de planificación y producción lingüística, ya que son las pautas contextuales y socioculturales, que incluyen patrones discursivos, las que gobiernan la conformación lingüística. No obstante, la reflexión aplicada a las estructuras lingüísticas contextualizadas permite la reorientación del análisis, que pasa a ser desde abajo hacia arriba (*bottom up*): desde la gramática hacia el discurso. Este sentido de análisis favorece el desarrollo de competencias como la comprensión o la revisión de textos, ya que se parte de lo lingüístico para reconocer y evaluar pautas contextuales y patrones discursivos.

Este camino de reflexión lingüística que va desde la construcción gramatical hasta la construcción discursiva o textual, y viceversa, se aplica, a modo ejemplo,

a un microrrelato, una vez examinadas someramente las propiedades de este (sub)género literario, conforme al modelo de la lingüística sistémico-funcional. Se ha preferido aportar tan solo siete actividades para presentarlas adecuadamente y apuntar sus posibilidades de desarrollo, a pesar de que el número de actividades podría incrementarse. Se podría prestar atención, por ejemplo, al carácter de los incisos oracionales, como formas de sintaxis periférica; al funcionamiento de las perífrasis verbales; a la presencia de marcas gramaticales intercategoriales como el grado; a procesos de elisión sintáctica; o a casos en que la determinación de la función sintáctica de algún constituyente resulte problemática.

Las tareas de reflexión lingüística exigen un ejercicio de abstracción que permita postular hipótesis para explicar, entre otras cosas, cómo se combinan las palabras. Este ejercicio metalingüístico puede acometerse con independencia del contexto. Es, en cambio, en el discurso donde esas combinaciones cobran sentido, al relacionarse con otras estructuras con las que comparten una atmósfera contextual. Las palabras se estructuran conforme a reglas gramaticales, pero además la manifestación de estas estructuras obedece a criterios contextuales y a modos discursivos. De manera complementaria, las reglas del discurso (situacionales, socioculturales y genéricas) se sustancian en la gramática. Alejadas del análisis abstracto, estructuras sintácticas y formas gramaticales ganan perspectiva y se transforman en enunciados, que, asociados a otros, habitan con naturalidad en los discursos.

7. Referencias bibliográficas

- Abad, V. y Rodríguez-Gonzalo, C. (2023). Com abordar la reflexió gramatical a l'aula, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 97, 28-33.
- Beaugrande, R. de y Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Ariel.
- Bosque, I. (1980). *Problemas de morfosintaxis: ejercicios de gramática española para estudiantes universitarios*. Universidad Complutense de Madrid.
- Bosque, I. (1994). *Repaso de sintaxis tradicional: Ejercicios de comprobación*. Arco/ Libros.
- Bosque, I. (2015a). *Las categorías gramaticales. Relaciones y diferencias*. Síntesis.
- Bosque, I. (2015b). Ejercicios de análisis sintáctico. Sus clases y su aprovechamiento didáctico, *Curso Aplicacions de la gramàtica a l'aula de Secundària i Baxillerat*, organizado por CLT-ICE, Barcelona, 29 de junio-3 de julio de 2015.
- Bosque, I. (2018). Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática. *ReGroc. Revista de Gramàtica Orientada a las Competencias*, 1(1), 11-36. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.12>
- Bosque, I. (2020). El nuevo *Glosario de términos gramaticales*. Estructura, características y objetivos. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 13(2). <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.869>

- Bosque, I. y Gallego, Á. (2016). La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, II, 63-83. https://scielo.conicyt.cl/pdf/rla/v54n2/art_04.pdf
- Bosque, I. y Gallego, Á. (2018). La gramática en la Enseñanza Media. *ReGrOC. Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 1(1), 141-202. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.20>
- Bosque, I. y Gutiérrez-Rexach, J. (2008). *Fundamentos de sintaxis formal*. Akal.
- Brucart, J. M. (2022). Relaciones sintácticas. En Marqueta, B.; López-Cortés, N., y Ariño-Bizarro, A. (Eds.), *Avances de la Lingüística y su aplicación didáctica* (67-82). Akal.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2012). *Las cosas del decir*. Ariel.
- Camps, A. y Zayas, F. (Coords.). (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Graó.
- Carrasco, Á. (2022). La predicación y la estructura argumental. *ReGrOC. Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 5(1), 11-35. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.85>
- Casas-Deseures, M.; Durán, C., y Fontich, X. (2017). La construcció del coneixement gramatical en aprenents d'educació primària i secundària: algunes aproximacions a l'aprenentatge del verb. *Caplletra*, 63, 111-138.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós.
- Charadeau, P. (2012). Los géneros discursivos: una perspectiva socio-comunicativa. En Shiro, M.; Charadeau, P., y Granato, L. (Eds.), *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis* (19-44). Iberoamericana/Vervuert.
- Chomsky, N. (1998). *El programa minimalista*. Alianza.
- Delgado, R. (2023). La planificación y la organización de los aprendizajes atendiendo al enfoque del currículo. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 100, 39-43.
- Díez, M. (Ed.). (2002). *Antología de cuentos e historias mínimas (siglos XIX y XX)*, Espasa.
- Eggins, S. y Martin, J. R. (2012). Genres and Registers of Discourse. En Wang, Z. (Ed.), *Genre Studies: Collected Works of J. R. Martin*, vol. 3 (230-256). Shanghai Jiaotong University Press.
- Fontich, X. (2021). Consideraciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la primera lengua en la escuela. *RILCE*, 37(2), 567-589.
- Fontich, X.; Troncoso, M., y Pérez, J. (2022). Actividad metalingüística en clase de lengua: Consideraciones sobre el lugar de la interacción en el aprendizaje de la gramática. *Tavira: Revista electrónica de formación de profesorado en comunicación lingüística y literaria*, 27, 1-18. <https://revistas.uca.es/index.php/tavira/article/view/10008/10497>
- Gallego, Á. J. y Gutiérrez, E. (2022). *Trabajando el Glosario de términos gramaticales. Ejercicios reflexivos y competenciales*. Arco Libros.
- García-Folgado, M^a J.; Fontich, X., y Rodríguez-Gonzalo, C. (2022). ¿Y si la gramática fuera útil?: aportaciones a la investigación sobre la enseñanza de la gramática

- y las prácticas reflexivas. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 35(2), 6-11. <https://tejuelo.unex.es/tejuelo/issue/view/291>
- García-Pastor, M^a D. (2023). Introducción: La enseñanza gramatical en L1 y L2. *Huarte de San Juan: Filología y Didáctica de la Lengua*, 23, 7-14.
- Goldberg, A. (2006). *Constructions at work. The nature of generalization in language*. Oxford University Press.
- González, J. (2014). Los microrrelatos en el aula de E/LE. Algunas sugerencias de explotación. En Santos, J. M^a (Ed.), *Ensayos de lingüística hispánica* (141-164). Sinapsis.
- Gutiérrez, S. (2008). *Del arte gramatical a la competencia comunicativa*, discurso leído el 24 de febrero de 2008 en su recepción pública como miembro de la Real Academia española. Gráficas Muriel.
- Lomas, C. (Coord.). (2015). *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*. Graó.
- Marqueta, B. (2022). El aprovechamiento pedagógico de la sintaxis en las etapas de ESO y Bachillerato, *Tejuelo*, 36, 151-182. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.3.151>
- Marqueta, B. (2023). *La reflexión sintáctica. Teoría y práctica para la docencia*. Universidad de Zaragoza.
- Mateu, J.; Molero, M.; Pérez, P., y Zurdo, A. (2022). ¿Por qué hablar de estructura argumental en secundaria? *ReGrOC*, 5(1), 1-10. <https://doi.org/10.5565/rev/re-groc.93>
- Navarro, R. (2012). *Poética de la brevedad. Teoría literaria del microrrelato español e hispanoamericano*. [tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid].
- Real Academia Española: Banco de datos (CORPES XXI) [en línea]. *Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES)*, <http://www.rae.es> [recuperado mayo de 2024]
- Real Academia Española: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)*, <http://www.rae.es> [recuperado mayo de 2024]
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española (DLE)*, 23.^a ed., [versión 23.7 en línea] <http://www.rae.es> [recuperado mayo de 2024]
- (RAE/ASALE) Real Academia Española/Asociación de Academias de la Lengua Española (2019). *Glosario de términos gramaticales*. Universidad de Salamanca. <https://www.rae.es/gtg/>
- (RAE/ASALE) Real Academia Española/Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Espasa.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217>
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 87-118. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a04.pdf>
- Rodríguez-Gonzalo, C. y Zayas, F. (2017). La relación entre conocimientos gramaticales y el aprendizaje de prácticas discursivas: el adjetivo como ejemplo. *Caplletra*, 63, 245-277. <https://doi.org/10.7203/caplletra.63.10401>

- Sánchez, E.; García, J. R., y Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula: qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Graó.
- Santiago, J. de (2013). *Estrategias para el análisis sintáctico*. Arco/Libros.
- Shiro, M. (2012). Introducción. En Shiro, M.; Charadeau, P., y Granato, L. (Eds.), *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis (7-16)*. Iberoamericana/Vervuert.
- Simone, R. (2001). *Fundamentos de lingüística*. Ariel.
- Solé, I. (2008). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Solé, I. (2024). Un clásico: lectura estratégica en todas las etapas, *Dossier Graó*, 9, 28-32.
- Taboada, M. (2012). Los géneros: una perspectiva sistémico-funcional. En Shiro, M.; Charadeau, P., y Granato, L. (Eds.), *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis (45-67)*. Iberoamericana/Vervuert.
- Wotjak, G. (2006). ¿Estructuras en el léxico o del léxico? En De Miguel, E.; Palacios, A., y Serradilla, A. (Eds.), *Estructuras léxicas y estructuras del léxico (167-200)*. Peter Lang.

