

Cómo dar sentido al trabajo con la sintaxis*

Felipe Zayas
Ex profesor de educación secundaria

¿Cuál es el sentido de la sintaxis para el aprendizaje de habilidades lingüístico-comunicativas? Es una evidencia que el amplio espacio de tiempo dedicado en las aulas al análisis y a la descripción sintáctica de oraciones no repercute en un mayor dominio de los recursos lingüísticos. ¿Hay alguna vía para salvar el abismo entre el trabajo con la sintaxis y el aprendizaje de la lengua? En este artículo se esbozan algunas propuestas de trabajo, basadas en un enfoque basado en la lingüística cognitiva y en las orientaciones semánticas y pragmáticas de los estudios gramaticales.

How to give meaning to work with syntax

What purpose does syntax serve for acquiring linguistic-communicative skills? The very question betrays the feeling that the many classroom hours spent on analysing and describing sentence syntax do not lead to more finely honed language resources. Is there any way to overcome the gulf between syntax work and language work? In this paper we sketch out some ideas inspired by a focus on cognitive linguistics and semantic and pragmatic orientations in grammar studies.

Palabras clave: gramática, sintaxis, habilidades lingüístico-comunicativas, escritura.

Keywords: grammar, syntax, linguistic-communicative skills, writing.

Unos de los problemas centrales de la enseñanza de lengua es cómo dar sentido a las actividades gramaticales de modo que tengan algún efecto en el aprendizaje de los usos verbales. Una de las respuestas que se han dado ha sido desplazar estas actividades desde el plano oracional a los

Unos de los problemas centrales de la enseñanza de lengua es cómo dar sentido a las actividades gramaticales de modo que tengan algún efecto en el aprendizaje de los usos verbales

planos discursivo y textual (Zayas y Rodríguez, 1992; González y Zayas, 2008). Así, los currículos de lengua desde los años noventa han incorporado contenidos como las marcas enunciativas (la referencia en el texto al emisor, los procedimientos para implicar al destinatario, el modo como se manifiestan gramaticalmente los actos verbales, la modalidad del enunciado, etc.) y los procedimientos de cohesión (fundamentalmente, conectores y mecanismos léxicos y gramaticales para mantener la continuidad temática).

Pero, dejando de lado el hecho de que estos nuevos contenidos generalmente se han tratado al modo tradicional, es decir, más como conoci-

Queda sin resolver el problema de cómo poner en relación las actividades gramaticales de morfosintaxis con el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Para salvar este abismo, debe cambiar el modelo de sintaxis en el que se sustentan los contenidos escolares

mientos declarativos que como habilidades, queda sin resolver el problema de cómo poner en relación las actividades gramaticales de morfosintaxis con el aprendizaje de la lectura y de la escritura. El resultado de este divorcio es el empleo de mucho tiempo y esfuerzo en perseguir aprendizajes de sintaxis poco relevantes desde el punto de vista del uso de la lengua; y ello, sin que los alumnos lleguen a construir conocimientos satisfactorios (véase mi post sobre los resultados de la prueba de conocimientos y destrezas indispensables de la Comunidad de Madrid, en Zayas, 2014).

¿Es posible salvar el abismo que se abre entre la morfosintaxis y el aprendizaje de habilidades lingüístico-comunicativas? En nuestra opinión, solo lo será si se cambia el modelo de sintaxis en el que se sustentan los contenidos escolares, de corte estrictamente formal, útil únicamente para el reconocimiento y la descripción de las formas lingüísticas, al margen de los significados y de las intenciones de los hablantes. En efecto, para que el trabajo gramatical tenga algún efecto sobre el aprendizaje del uso, no basta con describir formas gramaticales y analizar estructuras, hay que poner en relación las formas con los significados y las intenciones.

Esta integración se facilita con un enfoque como el de la lingüística cognitiva,¹ que concibe la sintaxis como «el vehículo de expresión de diferencias en la conceptualización de eventos y

conceptos, y, por tanto, permite adaptar el lenguaje a las necesidades comunicativas y la intención de los hablantes» (Cuenca, 2007, p. 7). Esta concepción de la sintaxis integra tres enfoques complementarios (Cuenca, 2007, pp. 22-23):

- Funcional, que relaciona la conceptualización con la estructura gramatical.
- Categorical, que permite entender la estructura jerárquica de la oración.
- Lineal, que pone en relación el orden de los sintagmas con factores comunicativos.

En este artículo defenderé con diversos ejemplos, tras un breve marco conceptual, la necesidad de adoptar un enfoque funcional para poder dar sentido a las actividades de sintaxis en relación con el aprendizaje del uso de la lengua. Por limitaciones de espacio no mostraré ejemplos de actividades basadas en la perspectiva lineal, que se ocupa del modo como se presenta la información en la oración y de cómo progresa de una oración a otra.

■ La oración como forma gramatical de un evento tal como es entendido por el hablante

Desde un punto de vista funcional, «la oración es la expresión de un evento entendido temporalmente: una acción, un proceso o un estado con el que se vinculan unos participantes que asumen

Desde un punto de vista funcional, «la oración es la expresión de un evento entendido temporalmente: una acción, un proceso o un estado con el que se vinculan unos participantes que asumen funciones sintácticas diferentes en la estructura de la oración»



funciones sintácticas diferentes en la estructura de la oración» (Cuenca, 2007, p. 25).

Una perspectiva sintáctico-semántica similar de la oración está presente en la *Nueva gramática de la lengua española* cuando declara que «los predicados son categorías que designan estados, acciones, propiedades o procesos en los que interviene uno o varios participantes». Así, en la oración *El maestro explicaba la lección a sus alumnos*, el predicado, el verbo *explicaba*, «denota, por su significado, una acción que requiere la concurrencia de tres participantes: un agente, que lleva a cabo la acción (*el maestro*), una información que se expone (*la lección*) y un destinatario, al que esa acción se dirige (*los alumnos*). Los participantes en el evento denotado por el verbo se denominan argumentos, y el conjunto de estos argumentos se denomina estructura argumental» (Real Academia Española, 2010, p. 15).²

Además de los argumentos, o participantes exigidos por el significado del verbo, en la oración pueden aparecer otros componentes no obligatorios, pero que aportan informaciones secundarias sobre el evento indicado por el verbo. Son los adjuntos. Tomando la oración del ejemplo del párrafo anterior, podemos añadirle un componente no argumental o adjunto, como *con entusiasmo*.

Como se observa en la cita de la *Nueva gramática de la lengua española*, de la Real Academia Española, los participantes requeridos por el verbo tienen asignados diferentes papeles semánticos. En esta cita se mencionan tres: agente, paciente y destinatario. Pero hay otros, como causa, experimentador, instrumento, etc. Estas funciones semánticas se relacionan de manera prototípica en muchos casos con las funciones sintácticas: así, el agente suele ser el sujeto y el paciente suele ser el complemento directo. Pero en muchas ocasiones estas correspondencias no se dan, como en los siguientes ejemplos tomados de Cuenca (2007, p. 27):

- *La protesta ha sido firmada por la directora* (el sujeto es el paciente).
- *El martillo provocó el accidente* (el sujeto es la causa).
- *Mi hermano adora el fútbol* (el sujeto es el experimentador).

En Zayas, 2006, pp. 148-149, se han señalado las dificultades de los alumnos para identificar el sujeto cuando no se corresponde de manera prototípica con la función semántica de agente.

Para cerrar este breve marco conceptual, conviene señalar, como comenta Cuenca (2007, pp. 32-33) a partir de la propuesta de Dirven y Verspoor (1998), que «los eventos se organizan lingüísticamente por medio de lo que denominamos *esquemas de evento*: estructuras predeterminadas donde se relacionan predicados, argumentos y adjuntos según formas convencionales». Por ejemplo:

- Evento del tipo *hacer*, que se organiza lingüísticamente, de forma prototípica, mediante un verbo de acción, un agente (o una causa) y un paciente.
- Evento del tipo *transferir* (*dar, decir, preguntar, enseñar, vender*, etc.), que se suele organizar con un verbo con significado de transferencia, como *dar*, más un paciente y un destinatario.
- Evento del tipo *experimentar*, que se organiza muy a menudo con verbos de percepción física o intelectual (*ver, saber*), juicio (*creer*), volun-

Los eventos se organizan lingüísticamente por medio de lo que denominamos *esquemas de evento*: estructuras predeterminadas donde se relacionan predicados, argumentos y adjuntos según formas convencionales



tad (*querer*), sensación (*sufrir*), afección (*amar*), etc., más un experimentador y un papel semántico al que para simplificar podemos seguir llamando *paciente* (Campos, 1999).

- Evento del tipo *ocurrir*, que se organiza con verbos intransitivos de cambio de estado, pronominales o no pronominales (*disminuir, mejorar, estropearse*) y un sujeto cuyo papel semántico es el de paciente.

Pero un mismo tipo de evento «puede concretarse en construcciones diversas según la selección de los elementos que nos interese destacar en una situación determinada» (Cuenca, 2007, p. 33). Por ejemplo, en la prensa, podemos encontrarnos con construcciones diferentes para dar cuenta de un mismo evento:

- *La policía detiene a tales delincuentes.*
- *Detenidos tales delincuentes.*
- *Detienen a tales delincuentes.*

Observamos en estos ejemplos diferencias en cuanto a la aparición u ocultación del agente y a las diferentes funciones sintácticas asignadas al papel semántico paciente. Estas diferencias expresan las distintas perspectivas que adopta el hablante.

Pero también es posible que una misma acción, un proceso o un estado se conceptualicen según esquemas de evento diferentes. Por ejemplo:

- *Las compañías eléctricas suben los precios.*
- *Suben los precios de las compañías eléctricas.*

Las actividades que se proponen tienen sentido dentro de secuencias didácticas destinadas al aprendizaje de la composición escrita o como proyectos de investigación para aprender gramática. En ellas se desprende que es posible adoptar un punto de vista diferente del análisis de la gramática

El mismo evento es conceptualizado en el primer ejemplo como un esquema de *hacer* y en el segundo como un esquema de *ocurrir*, semejante a «Ha salido el sol» o «Los árboles crecen».

■ Ejemplos de actividades a partir de la perspectiva semántica y funcional de la sintaxis

Las actividades que se describen a continuación tienen sentido dentro de alguna secuencia didáctica, bien destinada al aprendizaje de la composición escrita (Camps, 2003), bien concebida como proyecto de investigación para aprender gramática (Camps, 2006). Pero en este trabajo no nos ocupamos de mostrar cómo contextualizar las actividades gramaticales como parte de una secuencia didáctica, sino de señalar que es posible adoptar un punto de vista diferente del análisis y la descripción de formas gramaticales.

Actividad 1: Lo que los alumnos ya saben sobre la estructura argumental de los verbos

El modelo típico de actividad de la clase de gramática es la explicación del profesor seguida de actividades de aplicación de los conocimientos expuestos. De un modo diferente, es posible recu-



rrir a los conocimientos implícitos que los alumnos tienen de su lengua como punto de partida para construir los conceptos gramaticales. Uno de estos conocimientos implícitos se refiere a qué componentes exige un determinado verbo para poder funcionar cuando lo usamos para comunicar algo. Así, dados los verbos *triunfar*, *ignorar* y *regalar*, los alumnos fácilmente harán explícitos sus conocimientos implícitos sobre la lengua y sabrán señalar que *triunfar* requiere un componente (*alguien triunfa*), *ignorar* requiere dos (*alguien ignora algo*) y *regalar* requiere tres (*alguien regala algo a alguien*). Que estos componentes se corresponden con determinadas funciones sintácticas será un aprendizaje posterior, que se deberá apoyar en esta exploración de la estructura argumental de los verbos.

Igualmente, advertirán muy pronto, al hilo de este tipo de actividad, que un mismo verbo se puede usar con diferentes significados dependiendo de que los componentes exigidos denoten una cosa o una persona. Así, con *brillar* podemos decir tanto *algo brilla* como *alguien brilla*, y en este segundo caso estamos queriendo decir que alguien destaca en algo, y además lo valoramos positivamente. Del mismo modo, no significará lo mismo *ignorar* si lo que se ignora es algo o a alguien.

En estas primeras actividades de acercamiento a la estructura argumental de la oración conviene trabajar con listas controladas de verbos, para evitar dificultades innecesarias (Zayas, 2006, p. 154).

Actividad 2: Un mismo verbo, diferentes significados

Con verbos como *creer*, *terminar*, *confiar*, *entender*... caben dos construcciones: *creer algo o a alguien* / *creer en algo o en alguien*. Jugar con estas dos posibilidades (sin necesidad de distinguir, de momento, según las circunstancias, entre las dos clases de complementos que alternan, directo y de régimen) permite reflexionar sobre las diferencias de significado que tiene uno u otro uso. Esta alternancia se da también entre la variante pronominal y la no pronominal del mismo verbo, y en este caso las diferencias semánticas son notables: *empeñar algo* / *empeñarse en algo*; *fixar algo* / *fixarse en algo*; *negar algo* / *negarse a algo*; *despedir a alguien* / *despedirse de alguien*; *resolver algo* / *resolverse a hacer algo*.

Un modo de contextualizar estas observaciones es trabajar con las entradas de verbos del diccionario e identificar en ellas esta alternancia del tipo de complemento y la correspondiente diferencia de significado.

Actividad 3: Pero, ¿el sujeto no es quien realiza la acción?

La oración prototípica está organizada en torno a un verbo que denota acción, y su argumento más relevante tiene el valor de agente. Pero una cosa es constatar este hecho y otra identificar la función sintáctica de sujeto con la función semántica de agente, como todavía hacen muchos libros de texto.

Más interesante que andar aprendiendo definiciones de sujeto –el concepto se irá construyendo progresivamente– es contrastar la oración típica (verbo de acción más un sujeto, que es también



agente) con otras construcciones en las que la función de sujeto se corresponde con funciones semánticas diferentes, especialmente las de paciente, causa o experimentador (véanse los ejemplos de más arriba, tomados de Cuenca, 2007).

Los titulares de prensa proporcionan material muy adecuado para hacer estas observaciones. El titular típico corresponde al esquema «alguien hace algo», pero junto a este esquema podemos encontrar los otros que se han mencionado. Los alumnos pueden hacer actividades como estas:

- Constatar, en primer lugar, que predominan los titulares que respondan al esquema semántico «alguien hace algo», donde *alguien* es el sujeto.
- Identificar, en los titulares que no responden al esquema anterior, algunos de estos esquemas (ejemplos tomado de <http://elpais.com>, 23-07-2014):
 - «Alguien experimenta un estado» (físico o de ánimo): *Siete de cada diez jóvenes quieren una consulta sobre el autogobierno.*
 - «Alguien sufre un cambio de estado»: *Rescatado el submarinista que murió ahogado en L'Estartit.*
 - «Algo es causa de algo»: *El cambio climático modificará la fragancia de las flores.*
 - «Algo sufre un cambio de estado»: *La economía acelera y crece un 0,5% en el segundo trimestre.*

La actividad puede realizarse a partir de un corpus cerrado o buscando los titulares los alumnos directamente en la prensa impresa o digital.

Actividad 4: Hacer se dice de diferentes maneras

Como se ha observado en el punto anterior, la oración típica en español se organiza en torno a un verbo de acción, cuyo prototipo es *hacer*. Este verbo exige un agente y puede llevar o no un objeto. Pero el esquema de *hacer* puede conceptualizarse de maneras diversas, lo que dará lugar a construcciones sintácticas diferentes

Por ejemplo, encontramos muchas noticias con titulares como este:

Expulsado del cine por llevar las gafas de Google.

El titular responde a un evento del tipo *hacer* (alguien ha expulsado a alguien de un sitio por alguna razón), pero en el titular se omite al agente, es decir, al responsable de esta acción, que sorprendentemente es el FBI. La actividad que se propone es leer la noticia para recuperar esta información y, a continuación, redactar el titular de modo que el agente aparezca:

- Expulsado del cine por el FBI por llevar las gafas de Google.
- El FBI expulsa del cine a un espectador por llevar las gafas de Google.



En el primer titular se ha omitido el agente (y también el paciente); se menciona el agente cuando lo que se hace es decir algo, como en la siguiente actividad.

Actividad 5: Cuando lo que se hace es decir algo

Una clase de verbos de *hacer* es la de los verbos que denotan algún acto de habla, como *afirmar*, *asegurar*, *responder*, *ratificar*, *negar*, *admitir*, *informar*, *prometer*, *pedir*, *aconsejar*, *ordenar*, *disculparse*, *elogiar*, *criticar*, etc.

Estos verbos de comunicación verbal son muy frecuentes en las noticias, las crónicas y los reportajes. De hecho, en muchas noticias el objeto de la información son las palabras de algún cargo político, algún especialista, algún famoso, etc. También los encontramos en los relatos, cuando lo que se narra es que un personaje dice algo o cuando se cita su discurso directa o indirectamente.

Estas clases de textos nos dan ocasión para identificar y contrastar los diversos verbos de comunicación y los diversos tipos de actos de habla que denotan (representativos, directivos, afectivos, compromisos). Y, además, podemos ayudar a los alumnos a explorar algunos comportamientos sintácticos de estos verbos: se construyen con un agente, un paciente y un destinatario; en algunos casos, el paciente no es un complemento directo, sino de régimen (*informar de*, *disculparse de*); en muchos casos admiten un complemento introducido por *que* + oración... (*prometer que*, *informar de que*).

Este segundo rasgo del comportamiento sintáctico del verbo puede dar ocasión, en niveles avanzados, para jugar con transformaciones del tipo:

Les advirtió de que las medidas eran insuficientes / Les advirtió de la insuficiencia de las medidas.

Actividad 6: Algo ocurre, pero ¿quién es el responsable?

Ya hemos observado en la actividad 4 que un mismo tipo de evento, como el tipo *hacer*, se puede expresar mediante construcciones diferentes (por ejemplo, omitiendo el agente o haciéndolo visible). Pero también es relevante observar que de un mismo hecho se puede hablar tomándolo como un evento del tipo *hacer* o del tipo *ocurrir*.

- Las compañías eléctricas han subido los precios / El precio de la luz ha subido.
- Una de las partes ha roto la negociación / La negociación se ha roto.

La primera oración de cada par da cuenta de una acción, expresada mediante un verbo con un argumento agente. En la segunda oración, el evento se presenta como algo que se ha modificado, sin que se mencione al agente que ha provocado el cambio.



En estas construcciones alternan verbos como: *secar/secarse*, *enfriar/enfriarse*, *estropear/estropearse*, *matar/morir*. También hay verbos que mantienen la forma en las dos construcciones: *aumentar*, *disminuir*, *subir*, *bajar*, *mejorar*, *cambiar*, etc.

La actividad que se propone es buscar titulares de este segundo tipo en la prensa, o seleccionar entradas de noticias que admitan las dos construcciones, y pedir a los alumnos que redacten los titulares correspondientes; o darlas con un titular que corresponda a un tipo de construcción para que los alumnos lo transformen en una construcción del otro tipo.

Actividad 7: Maneras de expresar la causa

Hay muchos titulares de prensa que informan de que «algo es causa de algo», o de que «algo ha ocurrido por alguna causa»:

- Las suaves temperaturas hicieron descender el número de incendios el pasado verano.
- Colapso en el centro de la ciudad por las obras del metro.

En los dos titulares interviene la función semántica de causa, pero estamos ante dos construcciones diferentes: en el primero, la función semántica de causa coincide con la función sintáctica de sujeto; en cambio, en el segundo, la causa se expresa mediante un adjunto. Además, este segundo titular presenta una construcción nominal.

Estas dos construcciones son intercambiables:

- Descenso del número de incendios el pasado verano por las suaves temperaturas.
- Las obras del metro colapsan el centro de la ciudad.

Transformaciones como estas se pueden proponer a los alumnos, sabiendo que en esta actividad, como en otras que se han propuesto más arriba, el interés no está sólo en el juego formal, sino en percatarse de que una opción u otra tiene consecuencias en el modo de presentar las informaciones: en un caso se pone de relieve la causa, cuando coincide con el sujeto, en posición inicial; en el otro se destaca el efecto, dejando la causa, que ahora coincide con un adjunto, en una posición secundaria.

Un titular como este:

Gran columna de humo sobre el este de Londres por un incendio,

al ser transformado en una oración en la que la causa es el sujeto, exige un verbo como *producir*, *originar*, *ocasionar*, *causar*, *motivar*, puesto que el efecto no corresponde a un objeto afectado, como en los ejemplos de arriba, sino a un objeto efectuado:



Un incendio produce una gran columna de humo sobre el este de Londres.

Actividad 8: Gramática y sentimientos

Estas dos oraciones hacen referencia a un mismo hecho:

- *Se alegró al oír sus palabras.*
- *Sus palabras le alegraron.*

Pero, ¿significan exactamente lo mismo? Estamos de nuevo ante un ejemplo de cómo una mismo tipo de evento —en este caso, del tipo *experimentar*— se puede expresar mediante construcciones diferentes, con las consiguientes diferencias de énfasis en los elementos que componen la estructura argumental. En la primera, la función semántica de experimentador se pone en primer plano, en posición de sujeto; en la segunda, lo que se destaca en la posición de sujeto es la causa que provoca el sentimiento experimentado por alguien.

Proponemos que los alumnos exploren estas dos construcciones con verbos como *entristercer/entristercerse*, *asustar/asustarse*, *disgustar/disgustarse*, *molestar/molestar*, *emocionar/emocionarse*, *enamorar/enamorarse*, *horrorizar/horrorizarse*, *avergonzar/avergonzarse*, *impresionar/impresionarse*, *divertir/divertirse*, etc.

■ Para continuar

El uso consciente de los procedimientos sintácticos permite, como creemos haber mostrado, contar con más recursos para hablar del mundo de acuerdo con distintos modos de situarse ante él. Esta función educativa del trabajo con la sintaxis sólo es posible si se adopta un enfoque que trascienda el tradicional reconocimiento de formas lingüísticas y el análisis de sus relaciones jerárquicas. De igual modo, este enfoque semántico y pragmático de la sintaxis es necesario para el desarrollo de los aspectos de la competencia lectora relacionados con una lectura crítica que interprete las intenciones del hablante a partir de las construcciones gramaticales seleccionadas.

Pero para dar sentido al trabajo con la sintaxis hay que introducir además otros tipos de actividades:

- Las relacionadas con la partición informativa de la oración (Real Academia Española, 2010, p. 15), que pueden ayudar a controlar mejor ciertos procedimientos de cohesión.
- Las que se han de ocupar del uso competente de las estructuras para la expresión de la adición, disyunción, oposición, condición, causa y consecuencia, etc.
- Las relacionadas con el estilo cohesionado y los procedimientos de reducción sintáctica (Cuenca, 2006).



Y, por supuesto, nada de todo esto tiene sentido si no se inscribe en secuencias de actividades en las que el eje sea la lectura, la escritura y la comunicación oral.

Notas

- * Agradezco a María Josep Cuenca la lectura de este trabajo y los valiosos comentarios proporcionados.
- 1. Para una aproximación a la lingüística cognitiva, véase, además del trabajo de Cuenca citado en este artículo, Cuenca y Hilferty (1999) e Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela (2012).
- 2. Es importante también tener en cuenta que, como se advierte en Real Academia Española (2010, p. 17), los verbos se clasifican según su valencia o número de argumentos que exigen. Los verbos pueden ser avalentes (*Llueve*), monovalentes (*El guarda duerme*), bivalentes (*Ana decidió no acudir a la boda*) o trivalentes (*El ministro entregó los premios a los galardonados*).

Referencias bibliográficas

- CAMPOS, H. (1999): «Transitividad e intransitividad», en BOSQUE, I.; DEMONTE, V.: *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid. Espasa Calpe, pp. 1519-1574.
- CAMPS, A. (2003): «Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica», en CAMPS, A. (comp.): *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona. Graó, pp. 33-46.
- (2006): «Secuencias didácticas para aprender gramática», en CAMPS, A.; ZAYAS, F. (coords.): *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona. Graó, pp. 31-37.
- CUENCA, M.J. (2006): *La connexió i els connectors. Perspectiva oracional i textual*. Vic. Eumo.
- (2007): *La sintaxi*. Barcelona. UOC.
- CUENCA, M.J.; JOSEPH HILFERTY (1999): *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona. Ariel.

- DIRVEN, R.; VERSPOOR, M. (1998): *Cognitive Exploration of Language and Linguistics*. Amsterdam. John Benjamins. [Trad. y adaptación al castellano: C. INCHAURRALDE; I. VÁZQUEZ (eds.) (2000), *Una introducción cognitiva al lenguaje y la lingüística*, Zaragoza, Mira]
- GONZÁLEZ NIETO, L.; ZAYAS, F. (2008): «El currículo de lengua y literatura en la LOE». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 48, pp. 16-35.
- IBARRETXE-ANTUÑANO, I.; VALENZUELA, J. (eds.) (2012): *Lingüística cognitiva*. Barcelona. Anthropos.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2010): *Nueva Gramática de la lengua española. Manual*. Madrid. Espasa Libros.
- ZAYAS, F. (2006): «Trabajamos la oración», en CAMPS, A.; ZAYAS, F. (coords.): *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona. Graó, pp. 147-160.
- (2014): «¿Conocimientos y destrezas indispensables?». *Darle a la lengua* (19 abril) [en línea]. <www.fzayas.com/conocimientos-y-destrezas-indispensables>.
- ZAYAS, F.; RODRÍGUEZ, C. (1992): «Composición escrita y contenidos gramaticales». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 2, pp. 13-16.

Dirección de contacto

Felipe Zayas Hernando

Ex profesor de educación secundaria

felipezayas@gmail.com

Líneas de trabajo: integración de las TIC en la enseñanza de la lengua, gramática y uso de la lengua, competencia lectora en el aula.

Este artículo fue solicitado por TEXTOS DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y DE LA LITERATURA en junio de 2014 y aceptado en julio de 2014 para su publicación.