

Enseñar a aprender gramática: la gradación de los adjetivos desde un enfoque comunicativo

Ángel Gregorio Cano Vela | Universidad de Castilla-La Mancha

Este artículo contiene una propuesta de trabajo para el bloque de contenido "Conocimiento de la lengua" en 4º de ESO. Cabe destacar que hay un nuevo enfoque del aprendizaje de la gramática que pretende conseguir el uso de la lengua como herramienta para comunicarse de una manera constructiva en distintos ámbitos. Hay pocas dudas de que la enseñanza del uso correcto de la gramática es vital para evitar prácticas obsoletas e ineficaces desde el punto de vista de la competencia comunicativa que se pretende adquieran los alumnos. En consonancia con esto, para conseguir un enfoque comunicativo orientado a potenciar la competencia lingüística y más concretamente para conseguir la reflexión gramatical, debemos tener en cuenta el uso de una metodología comunicativa para propiciar la interacción de los alumnos y la ejemplificación del adjetivo, en este caso. El objetivo que hay detrás de esto es hacer que reflexionen sobre el uso de esta categoría gramatical. Para ello voy a contrastar lo que dicen los currículos sobre el tema y cómo lo recogen algunos libros de texto.

Palabras clave: gramática, método de enseñanza, aprendizaje activo, formación del docente.

Teaching to learn grammar: the adjectives degrees from a communicative approach

This article contains a working proposal for the block of content "Language Knowledge" in the 4th course of ESO (Secondary Education). It is worth noting that there is a new grammar learning approach that seeks to achieve the use of language as a tool of constructive communication in many different fields. There is little doubt that teaching the correct use of the grammar is vital in order to avoid obsolete and ineffective practices from the point of view of the communicative competence that is intended to be acquired by students. In addition to this, to achieve the communicative approach aimed at enhancing the linguistic competence and, more specifically, to achieve grammatical reflection, we must take into account the use of a communicative methodology to promote the students' interaction and the adjective exemplification which is the main aim of this article. One reason behind this is making students reflect on the use of this grammatical category. Furthermore, it would seem sensible to contrast what the curricula say about this item and how it is explained in different textbooks.

Keywords: grammar, teaching system, active learning, teacher education.



1. Introducción

Este artículo tiene su origen en la **I Jornadas GroC** (Gramática Orientada a las Competencias) que se celebraron en la Facultad de Letras de Ciudad Real durante los días 1 y 2 de febrero de 2016.¹ Allí hice una breve presentación de las reflexiones que guían la que ahora se ha convertido en una propuesta de intervención en un aula de 4º de ESO en el Bloque 3 sobre el conocimiento de la lengua. Debo precisar que no se trata del desarrollo de una unidad didáctica, que desbordaría los límites de este artículo, sino de apuntes para su implementación. Con estos y con la ayuda de la ficha síntesis que precede a las conclusiones el departamento de Lengua castellana y literatura del centro en cuestión podrá desarrollar en toda su extensión –si lo estima oportuno– la UD correspondiente adaptándola, como es lógico, al contexto educativo en que se va a actuar.

El debate sobre cómo enseñar gramática no es nuevo, si bien ha cobrado especial interés conciliar ese objetivo con los enfoques comunicativos. El nº 40 de la revista *Lenguaje y Textos* dedicó un monográfico a la enseñanza de la gramática coordinado por Carmen Rodríguez Gonzalo y M^a. José García Folgado (2014). En el último cuarto del pasado siglo se avivó el interés por nuevos enfoques en la enseñanza de la gramática: Fernández López (1982); Besse (1987); Brackenbury (1987). Y poco después Rodríguez López-Vázquez (1991); Romero (1996) y González (2010). Para una revisión más exhaustiva puede consultarse el monográfico citado,

así como Rodríguez Gonzalo y García Folgado (2014). Y ya más recientemente, y sin salirnos del ámbito hispánico, son los del grupo Greal quienes han incidido en la necesidad de un modelo didáctico que promueva la actividad metalingüística del alumnado, Camps (2000, 2005); Camps y Zayas (2006); Rodríguez Gonzalo (2012), entre otros.

Teresa Ribas puso de manifiesto en una obra coordinada por ella la urgencia de que se revisen de modo exhaustivo los contenidos de los libros de texto en lo relativo a la enseñanza de la gramática (Ribas, 2010:7). Vamos a comprobar la parquedad con que tratan la gradación del adjetivo en ESO 3 editoriales. Aparte de los contenidos, otra reivindicación reiterada es la relativa a la metodología, como ya he indicado, en donde hay que apostar por un tipo de enseñanza centrada en la inducción guiada por el profesor como premisa (Fontich, 2014:11).

2. Los currículos y los libros de texto

El Decreto 40/2015² define así cual debe ser el quehacer del docente:

El rol del docente es fundamental, pues debe ser capaz de diseñar tareas o situaciones de aprendizaje que posibiliten el uso de estrategias adecuadas, la resolución de problemas, la aplicación de los conocimientos aprendidos y la promoción de la actividad de los estudiantes (p. 18773)

Como orientación metodológica es deseable que todos los contenidos del currículo se trabajen desde la unidad

¹ <http://groc.info/es/actividades/jornadas/jornadas-groc-ciudad-real>

² Decreto 40/2015, de 15/06/2015, DOCM de 22 de junio de 2015.

lingüística del texto, también en el bloque de Conocimiento de la lengua, que es el que ahora nos ocupa. Por lo que respecta a los alumnos, deben ser capaces de organizar su propio aprendizaje y de evaluar su propio trabajo, de ahí la relevancia que se le otorga en *Lengua castellana y Literatura* al desarrollo de habilidades de revisión del aprendizaje alcanzado, asociado a prácticas de autocorrección o de corrección compartida para así aprender del error y evitar el riesgo de consolidarlo.

Es ese “aprender a aprender” el propósito que guía este trabajo, centrado en la gramática, bloque de contenido en el que se hace urgente una revisión de contenidos y de metodología, como decíamos, habida cuenta del excesivo formalismo y la falta de reflexión que suele guiar las prácticas docentes que se llevan a cabo en las aulas de ESO y Bachillerato. Y para los formadores de docentes el enseñarles a aprender gramática es clave para que aprendan a enseñar y no reproduzcan prácticas obsoletas y a todas luces ineficaces desde el punto de vista de la competencia comunicativa que deben adquirir. Veamos ahora los contenidos y estándares de aprendizaje por cursos que inciden o pueden incidir directa o indirectamente en el tema que nos ocupa:

a) **1º de la ESO:** Bloque 3. Conocimiento de la lengua

- **Contenidos:** La palabra. Reconocimiento, uso y explicación de las categorías gramaticales: sustantivo, adjetivo, determinante, pronombre, verbo, adverbio, preposición, conjunción e interjección.

- **Estándares de aprendizaje:**

- 1.1. Conoce y distingue las categorías gramaticales y sus características flexivas.
 - 1.2. Reconoce y explica los distintos procedimientos de formación de palabras, distinguiendo las compuestas, las derivadas, las siglas y los acrónimos.
- b) Tanto para 2º como para 3º no varían ni los contenidos ni los estándares de aprendizaje. En 4º se añade algo más, aunque sin precisar:
- La palabra. Observación y explicación, a partir de la reflexión, de los valores expresivos y del uso de las distintas categorías gramaticales, **con especial atención al adjetivo** (la negrita es mía), a los distintos tipos de determinantes y a los pronombres.
 - Observación y explicación, a partir de la reflexión, de los distintos niveles de significación de palabras y expresiones en el discurso oral y escrito.
- **Estándares de aprendizaje:**
 - 1.1. Explica los valores expresivos que adquieren algunos adjetivos, determinantes y pronombres en relación con la intención comunicativa del texto donde aparecen.
 - 1.2. Explica todos los valores expresivos de las palabras que guardan relación con la intención comunicativa del texto donde aparecen.
 - 1.3. Explica con precisión el significado de palabras, usando la acepción adecuada en relación con el contexto en el que aparecen.

Como vemos, pasamos del mero reconocimiento del adjetivo como categoría gramatical en los tres primeros cursos a una reflexión de los valores expresivos que adquieren “algunos de ellos” en 4º. Es un tema recurrente curso tras curso sin que se promueva un avance en la reflexión y uso de las categorías gramaticales. Pero es que a lo largo del Bachillerato el currículo no va mucho más allá en este tema, a lo que hay que añadir que en las PAEG se pide a los alumnos un breve análisis sintáctico para dar cuenta de su saber hacer en el bloque de contenido que nos ocupa –al menos en la UCLM–.

¿Y qué dicen los libros de texto al respecto? La editorial Casals (Reina, 2016) estructura así la primera unidad didáctica:

Unidad 1: Gramática: Unidades gramaticales: los sintagmas. Valores expresivos del SN: el adjetivo calificativo. Unidades lingüísticas: el enunciado. Estructura de la oración. Acerca de la estructura del sintagma adjetival se habla del adjetivo precedido de un modificador: *muy ancho*, *gravemente enfermo*, *un mogollón de caro*; o sin modificador, con complemento obligatorio: *carente de ideas*; o con complemento opcional: *muy torpe con las manos* (p.16). Por lo que respecta a los valores expresivos, se habla de adjetivo calificativo y adjetivo especificativo. Y el primero lo subdivide en *descriptivo*: que aporta objetividad y plasticidad; *valorativo*, subjetividad y carácter valorativo; *clasificador*: objetividad y abstracción; *epíteto constante*: redundancia; y *epíteto literario*: connotación enfática, embellecedora o metafórica. (p. 18).

La editorial Algaida, por su parte (González Romano, 2015), se ocupa del adjetivo en la UD 4 a propósito de los grupos sintácticos o sintagmas y se limita a decir

que “un grupo o sintagma adjetivo tiene como núcleo un adjetivo”. Puede llevar modificadores cuantificadores (adverbios) y adyacentes” (p. 62) Pone como ejemplos: “*bastante angustiado con la cuestión*”; y “*muy ancha de caderas*”.

Finalmente, Santillana (Grence Ruiz, 2016), habla del adjetivo a propósito de las clases de palabras y dice que “expresan cualidades o propiedades que se atribuyen a un sustantivo: *simpático*, *triangular*, *fácil*, *imposible*. Los subdivide en adjetivo de una terminación y de dos terminaciones. Y en recuadro al margen, bajo el epígrafe “Saber más” habla del grado de los adjetivos: positivo, comparativo (de superioridad, de inferioridad y de igualdad) y superlativo (absoluto y relativo), ejemplificando con “alta” (pp. 16-17).

La gradación del adjetivo, objetivo específico de nuestra propuesta, vemos que se apunta solo en este último libro de texto brevemente y como nota al margen. Parece como si los alumnos y demás usuarios de la lengua no utilizásemos expresiones del tipo “bastante alta”, “mucho más alta”, “algo menos alta”, etc.

3. Apuntes para el diseño e implementación de una UD con enfoque comunicativo

No se puede explicar **toda** la gramática durante la ESO y el Bachillerato, tampoco todo cuanto aporta la literatura científica sobre el adjetivo y la gradación del mismo. Pero es que desde un enfoque comunicativo no es ni siquiera conveniente ese afán de exhaustividad. Entendemos que una buena ejemplificación sobre una determinada categoría gramatical que sacrifique la complejidad doctrinal en favor de la interacción profesor-contenido-alumno para la

comprensión de los ámbitos pragmático y discursivo redundará en una mayor eficacia de aprendizaje. La propuesta que aquí presento va dirigida a 4º de ESO con el objeto de ir un punto más allá de la reducción de los grados del adjetivo a “positivo, comparativo y superlativo”, como hacen casi todas las gramáticas del español, y no solo la escolares. La de Gómez Torrego, por ejemplo, también se queda ahí (Gómez Torrego, 2007), una gramática que se autocalifica como “didáctica”. O la de Matte Bon, titulada “comunicativa” (Matte Bon, 1992), dirigida a estudiantes de ELE para facilitarles la solución a errores y dificultades más frecuentes con que se encuentran.

3.1. Apuntes para la reflexión gramatical

- El grado como expresión de una cuantificación intensiva.
- Adjetivos calificativos y adjetivos relacionales.
- El grado de adjetivos y adverbios y relaciones entre estas categorías gramaticales. Adjetivos y adverbios graduables.
- Sustantivos y verbos graduables.
- Cuantificadores y sus tipos. Cuantificadores proporcionales.
- La subjetividad como característica semántica del adjetivo y su estudio mediante “escalas abiertas”.
- Adjetivos que se combinan con el verbo *ser* y con el verbo *estar*.
- La asociación a escalas abiertas de los adjetivos *bueno(a)1*, *bueno(a)2* y *bueno(a)3*. Son adjetivos de valoración o evaluativos. Es importante que la

ejemplificación conecte con los intereses de los alumnos, en este caso *bueno(a)3*.

3.2. Otros ámbitos de estudio que dejamos fuera de la propuesta

- No abordamos aquí el estudio de cuantificadores propios (*numerales*, *indefinidos*) ni los comparativos (*más*, *menos*, *tanto*).
- No estudiaremos los adjetivos relacionales.
- Dejamos fuera otras clases de adjetivos: de dimensión, velocidad, propiedad física, color, edad, aptitudes, etc.
- Tampoco conviene entrar en este nivel en la complejidad semántica y sintáctica del adjetivo.
- No nos ocuparemos de los cuantificadores focales o presuposicionales: *también* Juan compró un coche; *solo* Juan compró un coche.

3.3. Un ejemplo para empezar: tres maneras de ‘ser’ o ‘estar’ bueno(a) desde la lengua.

Sin entrar en sutilezas semánticas, nos vamos a centrar en 3 acepciones del adjetivo en cuestión que nos sirven para nuestro propósito:

- *Bueno1*: ‘bondadoso’: Miguel es un *buen* chico.
- *Bueno2*: ‘sano’: Miguel ya está *bueno*.
- *Bueno3*: ‘atractivo’: Miguel está *muy bueno*.³

Se trata de adjetivos de valoración que expresan intensidad de una cualidad de manera relativa respecto de una escala (Sánchez, 1999:1090). Según V. Demonte

³ Esta acepción no la recoge el *DLE*. Tampoco el *CREA* trae ningún ejemplo con este significado.

los adjetivos calificativos asignan una propiedad estable ('joven') o transitoria ('cansada') (Demonte, 1999:172). La estabilidad de una propiedad referida por adjetivos calificativos es más que relativa en muchos de ellos. Pensemos en transformaciones del tipo *morena* > *rubia* o *feo* > *guapo*. Tampoco es raro el caso en que una mala cirugía consigue el efecto contrario al que se proponía. En adjetivos que se sitúan en una polaridad, como los que nos ocupan: *bueno1-malo*; *bueno2-enfermo*, *bueno3-repulsivo* normalmente el miembro positivo actúa como elemento marcado. Pero volviendo a la inestabilidad de la cualidad, podemos observar ejemplos para cada uno de ellos:

1. Miguel ya no es *bueno*
2. *Miguel ya no está *bueno*
3. Miguel ya no está *bueno*

En el segundo ejemplo, el ámbito negativo de la valoración lo ocupa *enfermo*, de ahí que no sea aceptable la oración.

Veamos ahora cómo se sitúan estas tres acepciones de *bueno* en una escala con los cuantificadores que propone C. Sánchez (1999): *algo*, *poco*, *un poco*, *bastante*, *muy* (*mucho*), *demasiado*. Ella estudia aparte *nada* y *todo* porque forman un constituyente oracional junto con el adjetivo; mientras que *nada* actúa como lítote con adjetivos graduables: Miguel no es (o no está) *nada* bueno –los ejemplos son míos–.

No es que estemos ante un adjetivo que varía de significado según vaya con *ser* o con *estar*, es que estamos ante 3 adjetivos distintos que coinciden en el significante. Un campo subjetivo refiere la cualidad con relación a un punto de comparación, una persona que tiene esa cualidad o un tiempo anterior: se es o se está más bueno(a) que X o se es o está más o menos bueno(a) que antes. En los adjetivos ejemplificados la gradación está en una situación de polaridad: *bueno-malo*, *bueno-enfermo*,

Escala de gradación (Elaboración propia).

	-								+
	algo	poco	un poco	positivo	bastante	muy	demasiado	lo siguiente ⁴	∞
	----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----->								
(Ser)	*bueno1	*bueno1	*bueno	bueno	bueno1	bueno1	bueno1 ⁵	bueno1	
(estar)	*bueno2	*bueno2 ⁶	*bueno2		bueno2	bueno2	*bueno2 ⁷	bueno2	
(estar)	*bueno3	*bueno3	*bueno3		bueno3	bueno3	*bueno3	bueno3	

⁴ ¿Está bueno? Bueno no, lo siguiente.

⁵ Una interpretación frecuente es 'demasiado bueno' = 'tonto'.

⁶ Diríamos "Está algo mejor", no "está un poco bueno".

⁷ Siempre es posible encontrar algún contexto para expresiones de este tipo: "Esta demasiado bueno ('sano') para lo que cabía esperar". O "Esta demasiado buena (atractiva) para mí".

bueno-repulsivo. Esto explica que a la izquierda del positivo nos encontramos con cuantificaciones inaceptables porque ese ámbito de significado lo cubre el término no marcado: 'malo', 'enfermo' y 'repulsivo', respectivamente. Por otro lado, la expresión *lo siguiente*, muy frecuente en español coloquial, hace que la gradación quede abierta, tiende al infinito, pues *lo siguiente* en expresiones como "Bueno, no; lo siguiente" en realidad abarca todo el ámbito a la derecha del positivo y mucho más, imposible de cuantificar, máxime en un campo subjetivo. También podríamos decir que *lo siguiente* cierra la escala, pues más allá de lo siguiente en teoría no hay nada. Otra muestra de subjetividad es la apreciación de estas cualidades por personas distintas, sobre todo para *bueno(a)*³, y también la distinta valoración en función del aspectos culturales, el sexo y la formación del hablante, la edad..., y de contextos lingüísticos y extralingüísticos. Aún podríamos reflexionar con otras formas de cuantificación con prefijos intensificadores del tipo *re-* o *requete-*: *rebueno* (a), *requetebueno*(a). U otras combinaciones del tipo *algo más*, *un poco más*, *bastante más*, *mucho más*... *bueno*(a).

Finalmente, podemos hacer alguna reflexión con un adjetivo semánticamente próximo a *bueno(a)*³: 'guapo(a)', que exige el verbo *ser*, frente a '*bueno(a)*³', que se construye con *estar*, como hemos visto. Aquí no vale lo de la "estabilidad" o no de la cualidad puesto que no solo hay guapos y guapas que dejan de serlo, a veces por culpa de una fallida cirugía estética, sino que es igualmente frecuente el caso inverso: feos que se transforman en guapos. No podemos hablar tampoco

de la "transitoriedad" de *estar bueno(a)*³ puesto que hay mujeres maduras que están "más buenas" que otras jóvenes. Ya que no está definido en el DLE *bueno*³, se me ocurre que frente a *guapo(a)* conlleva una implicación personal en la apreciación del atractivo; aparte de que en este último caso la cualidad va referida a la cara mientras que en *bueno(a)*³ tiene que ver con la figura.

4. Ficha síntesis de UD

No voy a desarrollar una UD, como ya indiqué, porque desbordaría la extensión y los propósitos de este trabajo, aparte de que quedaría descontextualizada al no formar parte de una programación de aula anual y de los necesarios ajustes que requeriría su inclusión en la programación didáctica de tal o cual curso de 4º de ESO en un determinado centro. En cualquier caso, me parece útil esta propuesta sintetizada que permite implementar una unidad didáctica de 4º de ESO en la que se aborde con cierta amplitud de miras la cuantificación del adjetivo superando el tan traído y llevado grado comparativo como si no hubiese nada más allá del *tan... como*; *más... que*; *menos... que*; *muy...*; o el(la) *más alto(a)* o *altísimo*. Creo que hay que asumir riesgos en pro de prácticas docentes viables e innovadoras y dejarnos de teorizaciones que las más de las veces quedan en una mera declaración de intenciones.

Modelo de ficha síntesis. Manzanares, Del Valle y Fernández (v. nota 8).

UNIDAD DIDÁCTICA Nº 2 (4ºESO)	TÍTULO: Categorías gramaticales II: El adjetivo	
TRIMESTRE: 1º (concretar fecha según programación anual)	BLOQUE DE CONTENIDOS: 3. Conocimiento de la lengua	Nº SESIONES: 9
C. CLAVE: competencia en comunicación lingüística (CL), aprender a aprender (AA) y competencias sociales y ciudadanas (CSC)	OGE: Objetivos Generales de Etapa b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal. f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia. h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.	
JUSTIFICACIÓN	Esta es la 2ª UD de las 15 de que consta la programación anual para 4º de la ESO. La primera UD se ocupa del sustantivo dentro del marco de la reflexión gramatical que establece el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. A lo largo del primer ciclo de la ESO los alumnos han aprendido a reconocer y analizar los elementos constitutivos de las palabras y a diferenciar los componentes denotativos y connotativos en el significado de las mismas. Partimos de esos conocimientos previos del bloque de contenido 3.	
OBJETIVOS DIDÁCTICOS	Vienen establecidos por los estándares de aprendizaje evaluables. Aquí haremos especial hincapié en que el alumno sea capaz de explicar y reconocer el significado que adquieren algunos adjetivos marcados con cuantificación intensiva mediante los modificadores con los que construiremos la escala de gradación así como otras posibilidades de gradación.	
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> • La palabra. Observación y explicación, a partir de la reflexión, de los valores expresivos y del uso de las distintas categorías gramaticales, con especial atención al adjetivo⁸ a los distintos tipos de determinantes y a los pronombres. • Observación y explicación, a partir de la reflexión, de los distintos niveles de significación de palabras y expresiones en el discurso oral y escrito. <p>Interdisciplinariedad: El concepto clave en esta UD es la cuantificación, en nuestro caso una cuantificación de cualidades o estados de modo intensivo mediante la gradación del adjetivo. Pero ese concepto, como modo de medir magnitudes de diversa naturaleza, se puede ejemplificar en otras materias: Geografía e Historia (espacio-tiempo), Matemáticas (cuantificación numérica o extensiva), Biología, Geología, Economía, Física y Química, etc. Comprobaremos que la lengua “cuantifica” a su manera. Ejemplo, por lo que respecta al número: singular/plural = 1/ más de uno. O “En el cumpleaños había mil personas”, 1000 = ‘muchísimas’.</p>	
METODOLOGÍA	Para situar el tema recurriremos a la instrucción directa en la primera sesión para pasar a una inducción guiada por el profesor en donde la interacción profesor-contenido-alumno es básica para aprender. Se apuesta aquí por un enfoque comunicativo orientado a la competencia en comunicación lingüística y comunicativa en que el alumno aprende por sí mismo. Es importante el trabajo en equipo mediante actividades que faciliten el aprendizaje cooperativo y atender así a los distintos ritmos de aprendizaje que podamos encontrar en la clase. La unidad de análisis es el texto y ahí situaremos la reflexión sobre la cuantificación del adjetivo para ampliar la visión del alumno en un aspecto que las gramáticas suelen simplificar y que sin embargo forma parte del uso que hace habitualmente de esta categoría gramatical en sus textos orales y escritos.	

⁸ La negrita es mía. El modelo de ficha síntesis es el que propone la UCLM para el TFM del MUFPS. En A. Manzanares, S. del Valle y Fernández, G. (2016). *Guía del Trabajo Fin de Máster. MUFPS de la UCLM*. Recuperado de <https://campusvirtual.uclm.es/course/view.php?id=22343>, pp. 27-28 (Consulta: 21/01/2017)

	CRITERIOS DE EVALUACIÓN ⁹	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	PONDERACIÓN	PUNTOS	C. CLAVE
	1.Reconocer y explicar los valores expresivos que adquieren determinadas categorías gramaticales en relación con la intención comunicativa del texto donde aparecen, con especial atención a adjetivos, determinantes y pronombres.	1.1. Explica los valores expresivos que adquieren algunos adjetivos, determinantes y pronombres en relación con la intención comunicativa del texto donde aparecen.	Prueba escrita (ejercicios para el cuaderno de clase)	30%	3	CL, AA y CSC
	2.Identificar los distintos niveles de significación de palabras o expresiones en función de la intención comunicativa del discurso oral o escrito donde aparecen	1.2. Explica todos los valores expresivos de las palabras que guardan relación con la intención comunicativa del texto donde aparecen.	Elaboración de una escala de gradación (tarea grupal para clase)	40%	4	CL, AA y CSC
		1.3. Explica con precisión el significado de palabras, usando la acepción adecuada en relación con el contexto en el que aparecen.	Construcción de una escala de gradación con adjetivos propuestos por el profesor. (Prueba escrita e individual)	30%	3	CL, AA y CSC
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	La lectura de <i>Los cachorros</i> , de Vargas Llosa, es muy recomendable por ser una novela corta, que se ajusta a los intereses y da mucho juego para la educación en valores: la no discriminación por razón social, el machismo, la intolerancia, el acoso escolar. . . Son temas que seguro tenemos en clase con mayor o menor incidencia					
ELEMENTOS TRANSVERSALES	<p>Educación en valores: vid. apartado anterior.</p> <p>TICs: se utiliza el ordenador para la búsqueda en Internet de la mencionada obra de Vargas Llosa para su lectura en soporte digital o para descargarla e imprimirla, así como el procesador de texto para hacer las tareas y la escala.</p> <p>Plan de lectura: se puede aprovechar este título para incluirlo en el plan de lectura de 4º ESO y utilizarlo para trabajar estrategias de comprensión lectora.</p> <p>Audiovisuales: la escala de gradación resultante del debate se presentará en PowerPoint.</p>					

5. Conclusiones

Con esta propuesta para el aula de 4º de la ESO pretendemos reflexionar sobre las restricciones del tipo de elementos que admiten cuantificación de grado, que son semánticas y dependen de las propiedades significativas de los elementos cuantificados (Sánchez, 1999, p.1049), en nuestro caso los adjetivos calificativos de valoración. Para un enfoque comunicativo orientado a potenciar la competencia en comunicación lingüística y más concretamente la reflexión gramatical hay que tener en consideración algunos planteamientos:

- Debemos apostar por una metodología comunicativa mediante una inducción guiada por el profesor que propicie la interacción en el aula.

⁹ Seguimos para este apartado el Decreto citado en la nota 2. La calificación correspondiente a esta UD será ponderada, como es lógico, en función del número de unidades didácticas del trimestre y el valor de cada una de ellas en la calificación final.

- No podemos ni debemos aspirar a explicar **toda** la gramática.
- Debemos ejemplificar sobre el adjetivo (en este caso) en busca de una reflexión por parte del alumnado que le permita observar sus propios usos de esta categoría gramatical.
- En nuestra propuesta debemos dejar claro el concepto de cuantificación y sus tipos para enmarcar adecuadamente el grado del adjetivo.
- Los contenidos de los libros de texto deben revisarse para que incorporen propuestas distintas a las canónicas y más divertidas.
- Debemos sacrificar contenidos inapropiados para este nivel y para los que no hay tiempo. De ahí la importancia de la selección de los contenidos y de la ejemplificación que vamos a utilizar.
- La escala la construiremos con las aportaciones del alumnado. “*Lo siguiente*” introduce un nuevo cuantificador en el que ellos tienen mucho que decir como usuarios. Nos basta con que la escala resultante sea válida para la clase.
En definitiva, pretendemos que el alumno reflexione sobre los usos que hace de su lengua.

Referencias bibliográficas

- BESSE, H. (1987). Proposiciones para una didáctica de la gramática. En Álvarez Méndez, J.M. (Coord.): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua: textos fundamentales de orientación interdisciplinar*. Madrid: Akal, 172-201.
- BOSQUE, I. (1990). *Las categorías gramaticales. Relaciones y diferencias*. Madrid: Síntesis.
- BRACKENBURY, L. (1987). La enseñanza de la gramática. En Álvarez Méndez, J.M. (Coord.), *op. cit.*, 79-91.
- CAMPS, A. (2000). Aprender gramática. En Camps, A. y M. Ferrer (coords.): *Gramática a l'aula*. Barcelona: Graó, 101-118.
- CAMPS, A. Y ZAYAS, F. (coords.) (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.
- CAMPS, A., GUASCH, O., MILIAN, M., Y RIBAS, T. (2005). *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Barcelona: Graó.
- DEMONTTE, V. (1999). El adjetivo: clases y usos. La posición del adjetivo en el sintagma nominal. En Bosque, I. y Demonte, V.: *Gramática descriptiva de la lengua española*, I. Madrid: Espasa, 129-215.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M^a. S. (1982). *Didáctica de la gramática. Aportaciones de las teorías lingüísticas: descubrimiento del sistema de la lengua*. Madrid: Narcea.
- FONTICH, X. (2014). La gramática de la primera lengua en la escuela obligatoria. Un marco para el debate. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 67. Barcelona: Graó.
- GALERA NOGUERA, F. Y LÓPEZ MOLINA, J. (2000). Procedimientos y estrategias en la enseñanza-aprendizaje de la gramática. *Lenguaje y Textos*, 16, 143-153.
- GARCÍA FOLGADO, M^a. J. (2014). La historia de la enseñanza de la gramática: reflexiones sobre un campo de investigación. *Lenguaje y Textos*, 40, 63-72.
- GÓMEZ TORREGO, L. (2007, 9^a ed.). *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM.
- GONZÁLEZ, D. (2010). La gramática y el enfoque comunicativo: el concepto de gramática didáctica. *Lingüística hispánica*, 33, 1-18.
- GONZÁLEZ ROMANO, J.A. (coord.) (2015). *Lengua castellana y Literatura (4º ESO)*. Sevilla: Algaída.
- GRENCE RUIZ, T. (2016). *Lengua y Literatura (4º ESO)*. Madrid: Santillana.

- MATTE BON, F. (1992). *Gramática Comunicativa del español* (2 vols.). Madrid: Edelsa.
- REINA, A. (coord.)(2016). *Lengua castellana y Literatura* (4º ESO). Barcelona: Casals.
- RIBAS, T. (2010) (coord.). *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona: Graó.
- RODRÍGUEZ GONZALO, C. Y GARCÍA FOLGADO, Mª. J. (2014). Presentación: La enseñanza de la gramática: pasado, presente y futuro. *Lenguaje y Textos*, 40, 5-18.
- RODRÍGUEZ GONZALO, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre reflexión y uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 87-118.
- RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ, A. (1991). Gramática didáctica y didáctica de la lengua. En Marco, A. (coord.): *Actas do I Simposio Internacional de Didáctica da Língua e a Literatura*. Universidad de Santiago de Compostela, 73-77.
- ROMERO, F. (1996). La gramática y su enseñanza en el contexto de la reforma educativa. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 9, 199-213.
- SÁNCHEZ LÓPEZ, C. (1999). Los cuantificadores: clases de cuantificadores y estructuras cuantitativas. En Bosque, I. y Demonte, V.: *Gramática descriptiva de la lengua española*, I. Madrid: Espasa, 1025-1128.
- SÁNCHEZ LÓPEZ, C. (2006). El grado de los adjetivos y adverbios. *Cuadernos de lengua española*, 92. Madrid: Arco/ Libros, S.L.
- TRUJILLO, F. (2010). Presentación: La competencia en comunicación lingüística como proyecto de centro: retos, posibilidades y ejemplificaciones. *Lenguaje y Textos*, 32, 35-40.
- ZAYAS, F. (1994). La reflexión gramatical en la enseñanza de la lengua. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 1, 65-72.
- ZAYAS, F. (2004). Hacia una gramática pedagógica. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 37, 16-35.