



**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**



TRABAJO FIN DE MÁSTER

MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESOR DE EDUCACION SECUNDARIA
OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACION PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE
IDIOMAS

ESPECIALIDAD: LENGUA ESPAÑOLA Y LITERATURA

***APRENDIZAJE REFLEXIVO DE LA GRAMÁTICA EN BACHILLERATO:
PROPUESTA TEÓRICA-PRÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LAS FUNCIONES
SINTÁCTICAS***

***Reflective learning of grammar in Baccalaureate: a theoretical-practical proposal for
teaching syntactic functions***

Autor/a: Adelfa María del Molino Anta

Tutor/a: Dr/a. Carolina Martín Gallego

En Salamanca a día 9 de junio de 2025
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Máster se centra en la enseñanza reflexiva de la gramática, específicamente, de la sintaxis, en primero de Bachillerato. Tras revisar los enfoques pedagógicos desde los cuales se ha abordado la enseñanza de la gramática y el enfoque competencial propuesto por Bosque, se analiza el tratamiento de la gramática en la normativa educativa vigente en Castilla y León. Asimismo, a partir de una evaluación diagnóstica realizada en el IES Lucía de Medrano de Salamanca y de las características del manual empleado en el aula, se diseña una propuesta didáctica que busca una manera de acercar las funciones sintácticas a los estudiantes, a la vez que combinar la adquisición de contenidos gramaticales con el desarrollo de competencias personales e interpersonales.

ABSTRACT

This Master's Thesis focuses on reflective teaching of grammar, specifically syntax, in the first year of Baccalaureate. After reviewing the pedagogical approaches used to teach grammar and the competency-based approach proposed by Bosque, the thesis analyzes how grammar is treated in the current educational regulations in Castile and León. Likewise, based on a diagnostic assessment carried out at the IES Lucía de Medrano de Salamanca and the characteristics of the textbook used in the classroom, a didactic proposal is designed that seeks to bring syntactic functions closer to students, while combining the acquisition of grammatical content with the development of personal and interpersonal skills.

Quiero expresar mi agradecimiento a los profesores y
alumnos del IES Lucía de Medrano de Salamanca.
Sin ellos, este trabajo no podría haberse realizado.

ÍNDICE

0. INTRODUCCIÓN	3
1. ESTADO DE LA CUESTIÓN: LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA EN LA HISTORIA RECIENTE	4
2. MARCO TEÓRICO: EL ENFOQUE COMPETENCIAL	7
2.1. Los malentendidos en la enseñanza de la gramática	7
2.1.1. La aparente oposición del uso frente al conocimiento	7
2.1.2. El afán terminológico	8
2.1.3. La pretensión de exhaustividad	9
2.2. Tipos de ejercicios gramaticales	10
3. CONTEXTO EDUCATIVO Y DE INTERVENCIÓN	14
3.1. El tratamiento de la gramática y la reflexión lingüística en las leyes educativas: la LOMLOE en Castilla y León.....	14
3.2. El libro de texto.....	19
4. APLICACIÓN AL AULA	22
4.1. Evaluación diagnóstica.....	22
4.1.1. Resultados de los ejercicios 1, 2, 3 y 4.....	22
4.1.2. Resultados de los ejercicios 5, 6, 7, 8 y 9.....	25
4.1.3. Conclusiones de la evaluación diagnóstica	31
4.2. Propuesta didáctica.....	32
4.2.1. Presentación	32
4.2.2. Fundamentación curricular.....	33
4.2.3. Secuencia de sesiones.....	35
4.2.4. Proceso de evaluación	47
4.2.5. Atención a las diferencias individuales y propuestas de mejora	50
5. CONCLUSIONES	51
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	53
7. ANEXOS	56
Anexo I. Evaluación diagnóstica	56
Anexo II. <i>Power Point</i> utilizado en las sesiones de sintaxis	57

0. INTRODUCCIÓN

Este Trabajo de Fin de Máster (TFM) se centra en la enseñanza de la gramática en la etapa de Educación Secundaria, y, más concretamente, en la docencia de sintaxis en Bachillerato. A lo largo de las últimas décadas, la enseñanza de la gramática ha sido abordada desde diferentes enfoques que abarcan desde los modelos estructuralistas y generativistas hasta propuestas orientadas a la comunicación. Entre estas perspectivas se encuentra el enfoque competencial, defendido por lingüistas como Ignacio Bosque y Ángel Gallego, quienes resaltan la importancia de estudiar el sistema gramatical al tiempo que se fomentan la observación y la reflexión de los alumnos sobre los fenómenos de la lengua:

[uno de los objetivos del análisis gramatical] ha de ser mostrar a los estudiantes una pequeña parte del complejo entramado de estructuras y relaciones que manejan de forma inconsciente; otro –no menos importante– es hacerles comprender la coherencia interna de ese sistema, así como contribuir a que desarrollen su capacidad crítica y argumentativa a la vez que aprenden a conocerlo. (Bosque y Gallego, 2021, p. 72)

A partir de estos planteamientos, surge la pregunta de cómo combinar los conocimientos teóricos con el desarrollo de competencias como las mencionadas. Con el fin de ofrecer una posible respuesta, en este trabajo se plantea una propuesta didáctica dirigida a estudiantes de primero de Bachillerato y desarrollada a partir de la experiencia adquirida durante el período de prácticas en el IES Lucía de Medrano de Salamanca. Aunque no fue implementada en dicho instituto, se toma como referencia su contexto educativo, con base en la dinámica del aula y en las características del libro de texto empleado. La propuesta se enmarca, además, en la normativa educativa vigente en Castilla y León; por consiguiente, para su preparación se han tenido en cuenta el Real Decreto 243/2022, que establece las enseñanzas mínimas para la etapa educativa señalada, y el Decreto 40/2022, que concreta el currículo en la comunidad autónoma mencionada. En este trabajo se pretende lograr varios objetivos específicos:

- Hacer una revisión de los diferentes enfoques desde los cuales se ha abordado la enseñanza de la gramática en las últimas décadas, con el fin de conocer su evolución y sus fundamentos pedagógicos, y analizar, en este recorrido, los planteamientos del enfoque competencial (qué propone, qué rechaza y sobre qué argumentos lo sustenta).
- Examinar el tratamiento de la gramática y de la reflexión lingüística en la LOMLOE en Castilla y León.
- Obtener información, mediante una evaluación diagnóstica, sobre el nivel de conocimientos gramaticales y la capacidad de reflexión lingüística de estudiantes de primero de Bachillerato en relación con las funciones sintácticas de la oración simple.
- A partir de los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica, diseñar una propuesta didáctica orientada a trabajar las funciones sintácticas de la oración simple de forma que se fomenten tanto la comprensión y asimilación de los

contenidos gramaticales como el desarrollo de competencias personales e interpersonales.

El trabajo se organiza en siete apartados. En el primero se revisan los diferentes enfoques desde los que se ha abordado la enseñanza de la gramática en la historia reciente. Tras esto, se expone el marco teórico, centrado en los postulados del enfoque competencial y en el que se incluyen varios tipos de ejercicios coherentes con dichos planteamientos. A continuación, se estudia el tratamiento de la gramática en la normativa educativa de Castilla y León, y se analiza el manual utilizado en el instituto y nivel educativo señalados, contextualizando, así, la aplicación al aula. En el cuarto apartado se desarrollan la evaluación diagnóstica realizada y la propuesta didáctica diseñada a partir de ella. El trabajo finaliza con los apartados de las conclusiones, las referencias bibliográficas utilizadas y los anexos con los materiales a los que se hace referencia.

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN: LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA EN LA HISTORIA RECIENTE

A partir de la década de 1970 y hasta nuestros días, la enseñanza de la gramática ha sido abordada desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas, y ha oscilado entre unos enfoques centrados en la forma y otros que priorizan el uso comunicativo de la lengua. En los años 70, 80 y 90 del siglo XX predominaron los planteamientos del estructuralismo y el generativismo, dos corrientes que consideraban que enseñar lengua equivalía a enseñar gramática y, por ello, centraban el interés en los aspectos formales y en la clasificación y categorización de los fenómenos lingüísticos (Tusón, 1981, pp. 63-65). En primer lugar, el estructuralismo se opone al nocionalismo de las gramáticas tradicionales y elabora las clasificaciones y definiciones a partir de criterios formales y funcionales. Así, las categorías gramaticales se reconocen por marcas (formas) y los diferentes elementos adquieren valor sintáctico por su relación con los otros componentes con los que conviven; dicha relación entre ellos implica, además, que los elementos no tienen entidad *per se*, sino que son lo que los otros componentes le permiten ser (Tusón, 1981, pp. 63-65). Por otro lado, para el generativismo, la gramática consiste en un conjunto de reglas que permita la descripción de todas las frases posibles de una lengua y que excluya las no posibles, y se fundamenta en un sistema que intenta manifestar dos aspectos: cuál es la forma de la gramática que deducen los hablantes y cómo ponen en juego esa gramática a la hora de producir frases (Tusón, 1981, pp. 120-121).

Tanto el estructuralismo como el generativismo estuvieron presentes en el ámbito escolar y son varios los investigadores que han considerado dicha presencia inadecuada, entre ellos, Tusón (1981), Rodríguez Gonzalo (2012), Bosque (2018b), y Bosque y Gallego (2018). En 1981, Tusón (1981, p. 160) señaló que las adaptaciones escolares de las gramáticas estructural y generativa se llevaron a cabo precipitadamente y con falta de coherencia y, pese a reconocer la superioridad del generativismo como investigación sobre el lenguaje, consideraba que los métodos y representaciones arbóreas propias de

esta corriente son útiles en niveles universitarios y de investigación, pero no en niveles escolares porque en estos no se suelen enseñar los fundamentos teóricos de esta corriente. En palabras suyas, “es absurdo pretender que la tarea de reflexión que supone analizar una frase se practique [...] con el desconocimiento de las reglas [...] y de las operaciones transformacionales que nos llevan a la estructura superficial de una frase” (Tusón, 1981, p. 160).

Misma opinión comparten Rodríguez Gonzalo (2012, p. 88), quien señala que esta irrupción de los planteamientos estructuralistas y generativistas trajo consigo una confusión entre los fines de la enseñanza de la lengua y los de la investigación lingüística, y Bosque y Gallego (Bosque y Gallego, 2018, p. 148; también en Bosque, 2018b, p. 34), que apuntan que el error fundamental de la gramática de los años 70 y 80 fue cargar de teoría lingüística los manuales de la enseñanza media, ya que esto hizo que los estudiantes se enfrentaran a complejas nociones de lingüística teórica que apenas eran capaces de procesar, debido, especialmente al generativismo. Añaden, además, que esto trajo consigo una memorización mecánica de nociones de gramática que ni se comprendían, ni se desarrollaban ni, en definitiva, se aplicaban.

Más adelante, en los años 90, se dio un cambio de perspectiva al considerar que en la postura propiamente gramaticalista no había una transferencia entre lo que se aprendía y el uso. De esta forma, los planteamientos estructuralistas y generativistas fueron sustituidos por un nuevo enfoque proveniente de la enseñanza de lenguas extranjeras y con el cual la lengua comenzó a considerarse como un vehículo de comunicación interpersonal; en otras palabras, se pasó de una perspectiva centrada en la forma a una concepción funcional del lenguaje. El cambio de perspectiva trajo consigo también la ampliación de los contenidos, que se extienden más allá del plano oracional. Además, y como señala Durán (2025), con el nuevo enfoque se traslada el foco de atención a los niveles pragmático y discursivo y, frente a los años anteriores, en los que primaban el análisis sintáctico, las actividades se integran en el aprendizaje de las prácticas discursivas (desarrollo de destrezas y relevancia de los usos reales y de los significados e intenciones de los hablantes dentro de contextos de comunicación concretos, etc.) destacando, especialmente, el comentario de texto.

Aunque esta postura plenamente instrumental continúa presente en la actualidad, parece que los planteamientos más radicales y plenamente antigramaticalistas, que consideran la instrumentalidad del lenguaje incompatible con el conocimiento del sistema, han perdido defensores, ya que “hay bastante unanimidad en considerar que, para alcanzar un cierto dominio de los usos formales de las lenguas [...] todo hablante necesita desarrollar su competencia metalingüística” (Rodríguez Gonzalo, 2012, p. 92).

Pese a ello, el consenso general que existe actualmente en la enseñanza de lenguas extranjeras respecto a cómo se debe transmitir la gramática en la escuela (en el caso de segundas lenguas, desde una perspectiva instrumental, centrada en la comunicación y no focalizada en la lengua como sistema) no existe en la enseñanza de la lengua materna (Recio y Tomé, 2022, p. 341). En contraposición y crítica a todo lo anterior, destacan dos

posturas que engloban la mayoría de propuestas actuales acerca de cómo se lleva la gramática al aula.

El primer enfoque parte de que hay que mejorar el uso del lenguaje y contribuir al dominio de destrezas comunicativas y, por lo tanto, no se centra en la lengua como sistema, sino como componente del aprendizaje de las habilidades que favorecen la interacción entre las personas. Los defensores de esta postura consideran, aun así, que la perspectiva instrumental, aunque adecuada, está mal planteada, puesto que la ampliación de los objetivos de aprendizaje no ha traído consigo una redefinición de los contenidos gramaticales, se continúa aplicando una metodología tradicional y las actividades no terminan de integrarse en el aprendizaje de las prácticas discursivas.

A diferencia del enfoque plenamente instrumental, en esta postura no se defiende la supresión de la gramática, ya que se considera útil y necesaria en tanto en cuanto repercute en el desarrollo de la competencia comunicativa y favorece el uso de las herramientas lingüísticas (Tusón, 1981, p. 27). Esto es defendido por Widdowson (1998, p. 6), quien indica que el deseo de fomentar la competencia comunicativa no justifica que sea preciso descuidar la gramática; o Camps (2014, p. 11), que señala que el aprendizaje de la gramática implica instruirse en el funcionamiento de la lengua y cómo los elementos del sistema lingüístico se relacionan entre sí y con las situaciones de uso. Otro investigador que se engloba bajo esta perspectiva es Lomas (1996, p. 12), quien, aunque enfatiza la importancia de un uso comunicativo y funcional de la lengua en la enseñanza que permita el afianzamiento de las capacidades de comprensión y expresión, apunta que la gramática, aunque insuficiente *per se*, sigue siendo un componente relevante en el aprendizaje.

En lo referente a los ejercicios gramaticales, en esta postura se considera que el tradicional análisis sintáctico no contribuye al desarrollo de la conciencia lingüística y que debería ser sustituido por actividades en secuencias didácticas de aprendizaje gramatical, o bien por secuencias cuya finalidad sea la composición de algún género discursivo. Esta línea de investigación está siendo trabajada por investigadores como Fontich y Vilà, que estudian cómo puede vincularse la enseñanza de la gramática con el desarrollo de las destrezas lingüísticas; fundamentalmente, las escritas (Recio y Tomé, 2022, p. 346).

Por otro lado, en el segundo enfoque que ha surgido desde los años 90 se considera que el uso de la lengua importa, pero hay un distanciamiento respecto al enfoque comunicativo y pragmático al estimar que interpretar la lengua únicamente como instrumento de comunicación es insuficiente. Tal es la postura de Recio y Tomé (2022, p. 353), Durán (2025) y Camps y Zayas (2006, pp. 7-8), quienes defienden la importancia de la reflexión gramatical, para lo cual es necesario atender tanto al conocimiento de las formas lingüísticas como a los usos de la lengua, así como a la relación entre ambos. De esta forma, a diferencia de la postura anterior, en la que la gramática es una gramática *para* el uso, en esta se considera que la lengua debería abordarse como un sistema interno que merece ser estudiado por sí mismo. El mayor exponente de este enfoque es Ignacio

Bosque, quien, en colaboración con Ángel Gallego, señala que

la lengua no se muestra, en la mayor parte de [las aproximaciones anteriores], como patrimonio esencial, identificativo o personal del hablante, sino más bien como un útil al que se debe sacar el mayor provecho posible. En lugar de resaltar y potenciar el análisis de su riqueza, su versatilidad, su articulación interna, su plasticidad, su sutileza, su variación y su capacidad expresiva, se fomenta a menudo el aprendizaje mecánico del código prescriptivo con el que se lo suele asociar, sin fundamentarlo en la base gramatical en la que todas esas normas cobran sentido. (Bosque y Gallego, 2018, p. 157)

Este TFM se enmarca dentro de este último enfoque, la insuficiencia de la interpretación instrumental y, más concretamente, en el enfoque competencial. En dicho enfoque, y partiendo de la importancia de estudiar la gramática como sistema, el término *competencial* alude a la necesidad de enseñar la lengua de forma que se demuestre la asimilación de los contenidos de manera activa (Bosque y Gallego, 2021, p. 54). Se trata, así, de una aproximación a la disciplina en la cual cobran gran importancia competencias como la observación, la reflexión y la argumentación en torno a los fenómenos lingüísticos. En el siguiente apartado se desarrollan algunas ideas para comprender mejor este enfoque; todas ellas se relacionan con la enseñanza de la gramática en el aula de secundaria.

2. MARCO TEÓRICO: EL ENFOQUE COMPETENCIAL

Según Bosque (2020), en la enseñanza de la gramática en secundaria suelen darse tres malentendidos que no tendrían por qué producirse. En este apartado se explican, en primer lugar, dichos desacuerdos, así como lo que, en contraposición a ellos, se defiende en el enfoque competencial. Tras esto, se abordan algunos tipos de ejercicios gramaticales cuyo objetivo es promover la reflexión de los estudiantes en torno a los fenómenos gramaticales, en línea con los planteamientos de este enfoque.

2.1. Los malentendidos en la enseñanza de la gramática

2.1.1. La aparente oposición del uso frente al conocimiento

El primer malentendido hace alusión a la aparente oposición entre el llamado uso del lenguaje (que defiende la enseñanza de la lengua desde una perspectiva instrumental y comunicativa) y el conocimiento propiamente dicho (en el que se prioriza una docencia de la misma centrada en el sistema lingüístico y su comprensión), así como a la supuesta incompatibilidad de ambos y la consecuente obligatoriedad de tener que decantarse por uno de los dos. Esta aparente oposición, además, implica la diferenciación entre *contenidos de usuario* y *contenidos de experto*, según la cual los primeros se relegan a los hablantes y a la enseñanza en secundaria y bachillerato, y los segundos, a los expertos y a la enseñanza universitaria (Bosque, 2018b, p. 19).

En esta dicotomía, algunos estudiosos le conceden más peso al enfoque

instrumental, ya que consideran que la lengua solo debería ser presentada en la Enseñanza Media como una herramienta que hay que aprender a usar en aras de la mejora de la competencia comunicativa, mientras que el conocimiento del sistema no tendría cabida en esos niveles. Frente a esto, Bosque, en trabajos individuales o en colaboración con otros lingüistas, señala que hay algo “extraño” en el hecho mismo de creer que nuestra lengua es un instrumento porque ello implica entenderla como algo externo a nosotros y que no forma parte de nuestra propia naturaleza (Bosque, 2018a, p. 13; también en Bosque y Gallego, 2016, p. 64; Bosque, 2018b, p. 18; y Bosque, 2020). De la misma forma, indica que esta manera de concebir el conocimiento (unos contenidos para el usuario y otros para el experto) no se da en materias de ciencias, ya que, en estas asignaturas, la realidad no se muestra como una gran maquinaria que hay que aprender a usar, sino como un gran conjunto de sistemas imbricados que hay que intentar entender (Bosque, 2018b, pp. 17-18), y tal es la actitud que defiende el lingüista para el estudio de la asignatura de Lengua en secundaria.

Por lo tanto, en el enfoque competencial se rechaza la radical separación entre el uso y el conocimiento, ya que se considera que aprender a expresarse fluidamente y a construir textos bien articulados no es incompatible con el estudio de la base; más bien todo lo contrario: la adquisición de contenidos de gramática beneficia y facilita la aplicación de actividades instrumentales y el uso correcto y eficaz del idioma (Bosque, 2018a, p. 12; también en Bosque y Gallego, 2016, p. 65; y en Gallego y Mora, 2020, p. 12).

2.1.2. El afán terminológico

De acuerdo con varios investigadores, la enseñanza de la lengua en secundaria se caracteriza, entre otros aspectos, por ser espesa y abstracta, y por el excesivo nominalismo y el continuo interés en identificar categorías y funciones (el *cómo se llama este fenómeno*) (Romero, 2015, p. 39; también en Bosque y Gallego, 2021, p. 52; Marqueta, 2023, p. 9; y RAE, 2023), aspectos que no favorecen ni garantizan el dominio práctico de las estructuras gramaticales (Tusón, 1981, p. 26). En lo que se refiere a la sintaxis, se ha señalado que, si tras el etiquetado de funciones no surge la pregunta de cómo contribuyen los componentes al significado (es decir, si no se explica el significado a partir de la forma), el análisis no se ha realizado (Bosque, 2018a, pp.15-20; también en Bosque y Gallego, 2021, p. 54; y Pérez Ocón, 2022, p. 60), puesto que una parte esencial es entender que la lengua es un sistema gramatical basado en unas relaciones restrictivas que impiden las combinaciones arbitrarias de las palabras en aras de transmitir un mensaje.

La crítica al exceso terminológico no implica, aun así, que las nomenclaturas puedan dejarse de lado. Lo que se rechaza es que, en el caso de la asignatura de Lengua en la Enseñanza Media, el análisis gramatical se haya convertido en un ejercicio únicamente rotulista o identificativo y que no se vaya más allá de los nombres de los elementos lingüísticos, ya que el estadio terminológico es un primer paso en cualquier

disciplina, pero un paso preliminar al conocimiento y que, por lo tanto, hay que superar (Bosque y Gallego, 2016, p. 75; también en Zayas, 2006, p. 161, Bosque, 2018a, pp. 11-15; Bosque, 2018b, p. 24; Bosque, 2020).

Así, en el enfoque competencial se defiende el estudio y conocimiento de la naturaleza y propiedades de los fenómenos (el *qué es*) a partir de la distinción de matices. De esta manera, se propone un análisis gramatical que supere la identificación mecánica y memorística de unidades, que relacione los significados con las formas, que explique cómo se utilizan conjuntamente el léxico y la sintaxis para construir significados y en el que se fomenten la reflexión y la argumentación (incompatibles ambas con el simple reconocimiento de unidades); en definitiva, una aproximación a la disciplina que promueva el desarrollo de la conciencia metalingüística en torno a los fenómenos gramaticales (Bosque, 2018a, p. 24; también en Rodríguez Gonzalo, 2012, pp. 89-92; Camps, 2014, p. 11, 16; Bosque, 2018b, p. 12, 29; Bosque, 2020; Bosque y Gallego, 2021, p. 52; y RAE, 2023). Con ello no solo se lograría aumentar el conocimiento relativo al sistema lingüístico, sino que se transmitiría a los alumnos que el sistema gramatical se fundamenta en unas relaciones coherentes y restrictivas (Bosque y Gallego, 2021, p. 72) y, además, se mejoraría la calidad de la enseñanza y se beneficiaría el desarrollo de la competencia comunicativa (Bravo, 2018, pp. 43-48).

2.1.3. La pretensión de exhaustividad

Bosque señala que hay dos maneras de avanzar en el conocimiento: en extensión y en profundidad, y que, normalmente, se suele dar por supuesto que la opción correcta es la primera. Esto conduce al tercer malentendido que se da en la enseñanza de la gramática en secundaria: la idea de que, en ocasiones, se asume que hay que “cubrirlo” todo (Bosque, 2020), no solo en la práctica, sino también en la teoría. En lo que se refiere a la teoría, es necesario seleccionar los contenidos relevantes y adecuar los conocimientos al nivel pertinente; esto evitaría impartir tanto aquello que corresponde a niveles superiores como lo propio de niveles inferiores, así como eludir la circularidad de los contenidos que se observa, en ocasiones, curso tras curso, y avanzar en el conocimiento. Por otro lado, es relevante adecuar los ejercicios al nivel correspondiente, puesto que no se puede pedir a los alumnos que analicen cualquier fragmento que aparezca ante sus ojos, sea cual sea su estructura, su complejidad y su índole (Bosque, 2020; también en Tusón, 1981, p. 28; Romero, 2015; y Bosque, 2018a, p. 11). En palabras de Bosque, “la lengua española es la misma [...] y la gramática también lo es, pero hay que manejar los conceptos de modo distinto, ya que el grado de complejidad de las cuestiones tampoco es el mismo” (Romero, 2015, p. 16).

En este sentido, en el enfoque competencial se defiende que no todos los ejercicios son adecuados en todos los cursos y que, al igual que hace falta una renovación de los métodos y de la manera de enseñar la gramática, también es necesaria una correcta adecuación de los ejercicios a los diferentes niveles. Por ejemplo, en niveles bajos puede

ser más adecuado plantear ejercicios basados en la identificación y en el etiquetado, que, si bien es cierto que no potencian la reflexión lingüística, son importantes al constituir, como ya se ha mencionado, un primer paso en cualquier disciplina. Según se vaya pasando de curso sería adecuado avanzar en el conocimiento de manera proporcional, de forma que en los niveles avanzados ya no se planteen actividades de etiquetado ni de identificación, sino ejercicios que impliquen una mayor dificultad, superen el automatismo en favor de la abstracción y fomenten la reflexión y argumentación en torno al sistema lingüístico y la relación entre sus componentes. Asimismo, hay que fomentar que la lengua *salga* de los estudiantes (Milian y Camps, 2006, p. 27; Bosque, 2020), es decir, apelar a su bagaje lingüístico, puesto que, como hablantes nativos que son, los alumnos pueden decir muchas cosas sobre su propio idioma (aunque no sea con la terminología adecuada), lo cual, además, favorece que se den cuenta de que la lengua es algo que forma parte de ellos.

Estas cuatro ideas – el avance en profundidad en vez de en extensión, la necesidad de evitar la circularidad y repetición de contenidos, el aprovechar el bagaje interno de los estudiantes sobre su lengua y la necesidad de adaptación de los ejercicios según el curso y el nivel al que se destinen – han dado pie, ya sean de manera conjunta o por separadas, a la aparición de trabajos como Bosque (1996), Bosque y Gallego (2016), Lozano (2017), Gallego y Gutiérrez (2022), y Conti y Felú (2024). Asimismo, existen grupos de trabajo como Gramática Orientada a las Competencias (o GrOC), cuyo objetivo es plantear propuestas y actividades enfocadas a mejorar la práctica y la reflexión en la asignatura de Lengua y Literatura en la docencia de la gramática en la Enseñanza Media.

2.2. Tipos de ejercicios gramaticales

Para lograr un estudio competencial de la lengua tal y como lo entendían Bosque y Gallego (2021), y partiendo de que adquirir gramática es adquirir un conocimiento razonado sobre el funcionamiento lingüístico, se consideran necesarias actividades que fomenten el razonamiento gramatical de los alumnos. En esta línea, Gallego y Mora (2020, pp. 13-14) proponen que una forma de acercarse a la concepción científica es incorporar ejercicios que señalen un *problema* (una asimetría, un contraste, etc.) asociado a un fenómeno específico de la lengua y cuya resolución requiera de argumentación.

Así, en vez de analizar textos enteros (e, incluso, de trabajar con ejemplos obtenidos de textos), puede ser más útil analizar secuencias más simples, pero bien seleccionadas (y, muchas veces, construidas) que fomenten la reflexión gramatical, que permitan captar la relación existente entre la forma y el sentido, y que no impliquen una terminología compleja (Bosque, 2018a, p. 18; Bosque, 2018b, p. 26 y p. 33). Cabe mencionar que en el enfoque competencial no se rechazan del todo el comentario de texto ni el análisis de textos literarios (ya que se estiman necesarios cuando se abordan aspectos de la gramática del discurso, sobre todo), pero no se consideran de gran utilidad cuando se trata del estudio de unidades gramaticales (Bosque, 2018a, p. 21).

De acuerdo con Bosque y Gallego (2016, p. 63) los ejercicios que tienen menor tradición en las aulas de secundaria son los que mejor desarrollan la capacidad de observación, reflexión, argumentación y, en definitiva, de comprensión de las estructuras gramaticales. Tanto en Bosque (1996) como en Bosque y Gallego (2016) y en Gallego y Gutiérrez (2022) se proponen diferentes tipos de ejercicios reflexivos y competenciales. La finalidad de todos ellos es:

que el alumno tome conciencia de su lengua y desarrolle una actitud activa en relación con ella, [...] que [...] aprenda a experimentar; a argumentar y a valorar argumentos e hipótesis; a generalizar y a valorar las generalizaciones de los demás; a detectar redundancias, contradicciones e insuficiencias; a percibir la forma en que las palabras se apoyan unas a otras y crean estructuras complejas construidas a partir de otras más simples; a advertir que los significados no se construyen en la gramática independientemente de la forma, sino más bien a partir de esta. (Bosque y Gallego, 2016, pp. 79-80)

En primer lugar, Bosque y Gallego (2016) proponen los ejercicios de elección de análisis, que consisten en plantear dos o más análisis de una secuencia y elegir uno, justificando la opción escogida (Bosque y Gallego, 2016, p. 80). Un ejemplo planteado por ellos es el siguiente: a partir de la oración *Juan está en el parque*, el alumno debe indicar si *en el parque* es un (i) atributo o (ii) un complemento circunstancial; en este caso, la opción correcta sería la primera, puesto que, si el segundo análisis fuera acertado, se debería poder prescindir del sintagma preposicional *en el parque*, y no es el caso. La importancia de estos ejercicios, y lo que los diferencia de los ejercicios de respuesta rápida (y cercanos a lo tradicional), es la justificación de por qué se ha elegido la respuesta correspondiente o el razonamiento de por qué se descartan las demás.

Por otro lado, en Bosque (1996) y en Gallego y Gutiérrez (2022) se proponen los ejercicios de análisis directo, diseñados en formato de opción múltiple. En ellos se presenta una secuencia y se pide que se analice, ofreciendo una serie de opciones de respuesta. Un ejemplo propuesto por Bosque (1996) es el siguiente:

Me gustó mucho el pastel

- a. No hay sujeto
- b. No hay CD
- c. No hay CI
- d. Dos opciones son correctas
- e. Todas las opciones son incorrectas

En esta pregunta, se plantea una oración con un verbo psicológico o de afección (*gustar*) y la persona que realice el ejercicio debe ser capaz de identificar las funciones sintácticas de la oración simple para descartar las opciones incorrectas. En este caso, tiene que identificar que la respuesta correcta es la *b*: *me* no puede ser complemento directo, puesto que falla la conmutación (**la gustó mucho el pastel*); el verbo no puede ser, en ningún caso, complemento directo; un adverbio no puede desempeñar esta función; y *el*

pastel es el sujeto porque concuerda con el verbo. En definitiva, es un ejercicio bastante tradicional en tanto que se pide identificar una función, pero la dificultad está en el proceso de abstracción y de razonamiento que implica señalar la respuesta correcta. Una variación de este ejercicio puede ser la siguiente, propuesta por Bosque (1996):

Le enviaron un buen especialista en el riñón > Le hicieron un buen especialista en el riñón

- a. “Le” cambia su función sintáctica
- b. Tendremos un caso de reduplicación de CD
- c. Obtenemos un sujeto paciente
- d. El análisis sintáctico no cambia, pero sí el significado
- e. Dos opciones son correctas
- f. Todas las opciones son incorrectas

Este ejercicio se aleja un poco más de lo tradicional e implica mayor observación y reflexión y, por lo tanto, mayor complejidad. No solo hay que identificar correctamente las funciones de la oración inicial, sino también reconocer los cambios que ocurren al compararla con la segunda oración. Así, el estudiante debe identificar que la opción correcta es la *a*, puesto que, en la oración inicial, *le* es un complemento indirecto, mientras que en la segunda es un complemento directo.

Otro tipo de ejercicio propuesto es el análisis directo a partir de secuencias breves, tal y como figura en Bosque y Gallego (2016). Consiste en proponer un sintagma o una oración simple para que los estudiantes perciban aspectos no evidentes a simple vista (Bosque y Gallego, 2016, p. 75); por ejemplo, *muy lentamente*. Lo esperable es que los estudiantes señalen que se trata de un sintagma adverbial en el que el adverbio *muy* modifica al también adverbio *lentamente*, una respuesta, de acuerdo con ellos, parcial, puesto que el objetivo último es que los alumnos reflexionen por qué *muy lentamente* no significa ‘muy de manera lenta’ (sino ‘de manera muy lenta’) si *lentamente* significa ‘de manera lenta’. La respuesta, proporcionada por ellos, es que el sufijo *-mente* tiene acceso a segmentos que exceden el marco de la palabra; por lo tanto, la secuencia *muy lentamente* implica dos segmentaciones: una que refleja su significado [(muy lenta)(mente)] y otra que refleja solo su forma [(muy)(lentamente)].

Por otro lado, en los ejercicios de secuencias agramaticales se presenta una secuencia que no es posible en español; su utilidad radica en que, mientras formulan generalizaciones, los estudiantes ejercitan su capacidad de abstracción y de comprensión de la lengua (Bosque y Gallego, 2016, p. 77). Un ejemplo propuesto por ellos es la oración **prefiero que viajas a París*. En vez de pedir a los estudiantes que la corrijan, se espera que hagan una generalización parecida a “en español, si el complemento del verbo *preferir* es una oración subordinada sustantiva con verbo en forma personal, esta se construye en subjuntivo” (Bosque y Gallego, 2016, p. 77).

Los ejercicios de secuencias ambiguas, por otra parte, consisten en deducir la ambigüedad de una determinada secuencia a partir de un doble análisis sintáctico (Bosque

y Gallego, 2016, p. 79), es decir, realizar una “lectura semántica”. Estos ejercicios constan de dos fases: la primera consiste en explicar ambos significados a través de la paráfrasis, mientras que en la segunda se ofrecen dos análisis gramaticales diferentes que den cuenta de la ambigüedad (Gallego y Gutiérrez, 2022, p. 15). Un ejemplo propuesto por ellos es el siguiente: *las ganas de hablar de Juan*. Esta oración puede significar ‘las ganas de hablar que tiene Juan’ (habría un complemento del nombre) o ‘las ganas de hablar que una persona no mencionada tiene de hablar de Juan’ (habría un complemento de régimen preposicional).

También son de utilidad los ejercicios de pares mínimos, tanto aquellos en los que hay dos secuencias sencillas y gramaticales diferenciadas en un solo factor como en los que una de las dos secuencias es agramatical. En ambos casos, al igual que en los ejercicios de secuencias ambiguas, una parte esencial de la realización es “leer semánticamente” el análisis sintáctico (Bosque y Gallego, 2016, p. 78). Cabe mencionar que también existen los ejercicios de dobles pares mínimos, en los que se plantean dos pares de secuencias diferenciadas mínimamente y, al extender al segundo par el cambio que caracteriza el primero, se obtiene una anomalía (Bosque y Gallego, 2016, p. 79). A continuación, se ofrecen dos ejemplos de pares mínimos:

- 1)
 - a. *Espero que me llame*: *que* introduce una oración subordinada sustantiva que ejerce la función de complemento directo; muestra de ello es que se puede conmutar por el pronombre correspondiente (*lo espero*). En este caso, una persona tiene esperanzas de que otra la llame.
 - b. *Espero a que me llame*: la preposición *a* introduce un complemento de régimen preposicional formado por dicha preposición y una oración subordinada sustantiva que ejerce la función de término/complemento de la preposición. En este caso, una persona aguarda la llamada de otra.

- 2)
 - a. *Nos preocupa que llegue tarde*: *que llegue tarde* es una oración subordinada sustantiva que desempeña la función de sujeto sintáctico.
 - b. **Nos preocupa de que llegue tarde*: la agramaticalidad se debe a que *que llegue tarde* es una oración subordinada sustantiva que desempeña la función de sujeto sintáctico, y el sujeto de una oración no puede ir encabezado por una preposición.

Asimismo, Bosque y Gallego (2016, p. 76) proponen los ejercicios de análisis inverso, útiles para favorecer la capacidad de abstracción, en los cuales hay que construir una secuencia (un sintagma o una oración) que cumpla con las premisas fijadas con anterioridad. Un ejemplo propuesto por ellos es el siguiente: *construye una pasiva refleja en la que la función de sujeto paciente esté ejercida por un relativo*; los alumnos pueden proponer ejemplos como *los libros que más se leen hoy*.

En definitiva, estos tipos de ejercicios se insertan en el enfoque competencial, ya que buscan fomentar la capacidad de observación, abstracción, reflexión y argumentación de los estudiantes; además, todos ellos pueden variar su grado de dificultad y ser más o menos adecuados dependiendo del nivel. Cabe indicar que, en la evaluación diagnóstica que se ha realizado en 4.1 se incluyeron cuatro de estos ejercicios: un ejercicio de análisis directo [tal y como lo proponen Bosque (1996) y Gallego y Gutiérrez (2022)], una secuencia agramatical, una secuencia ambigua y dos pares mínimos.

3. CONTEXTO EDUCATIVO Y DE INTERVENCIÓN

Una vez desarrollados el estado de la cuestión y el marco teórico, el presente apartado se dedica a explicar, en primer lugar, el papel de la gramática en las diferentes leyes educativas; especialmente, en la LOMLOE en Castilla y León. Tras esto, se analizan brevemente las características del libro de texto que utilizan los estudiantes a quienes se realizó la evaluación diagnóstica y que les sirve como referencia de consulta.

3.1. El tratamiento de la gramática y la reflexión lingüística en las leyes educativas: la LOMLOE en Castilla y León

La ley educativa supone un marco prescriptivo que rige las actuaciones de los centros educativos, los profesores y el alumnado, y una de las características del recorrido legislativo español es la continua sucesión de leyes. En lo que se refiere a la enseñanza de la gramática, con la Ley General de Educación (o LGE) de 1970 se introdujeron el estructuralismo y el generativismo en las aulas y, con ellos, la identificación de la enseñanza de la lengua con la enseñanza de la gramática. Este enfoque se mantuvo de manera prácticamente estable hasta 2006, momento en el que entra en vigor la Ley Orgánica de Educación (o LOE). Esta ley trajo consigo el cuestionamiento del lugar de la gramática en los currículos (Camps y Zayas, 2006, p. 7) y con ella se incorporaron las competencias en el marco educativo español, un cambio que afectó a la finalidad misma de la enseñanza de los contenidos gramaticales, puesto que la adquisición de competencias para el uso de la lengua se convirtió en el eje del currículo y a él se supeditaron los conocimientos gramaticales (Camps y Zayas, 2006, p. 7).

Desde 2020 está vigente la ley educativa cuyo marco regula la elaboración de este trabajo: la Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica de Educación (o LOMLOE), que supuso una actualización de la LOE de 2006. Esta ley apuesta por reforzar el enfoque competencial en todo el currículo, entendiendo *competencia* como la adquisición de aprendizajes y la aplicación de dichos aprendizajes para resolver situaciones y problemas diarios (Biblioteca de Educación, 2023). Así, la LOMLOE sitúa al alumno en el centro de su propio aprendizaje, resaltando qué tienen que aprender los estudiantes y no tanto qué tiene que enseñar un profesor.

La introducción de las competencias ha traído consigo, en ocasiones, una

discusión en torno a la oposición “contenidos frente a competencias”, que se fundamenta en la supuesta idea de que fomentar estas últimas no es compatible con el estudio de los conocimientos propiamente dichos (esto enlaza con el primer malentendido al que hizo alusión Bosque y que se explicó en el subapartado 2.1.1.), algo con lo que investigadores como Bronckart y Dolz (2007), Durán (2025) y Marqueta (2023) no están de acuerdo. Así, los primeros señalan que los desafíos de la educación no se reducen a la oposición saberes-competencias (Bronckart y Dolz, 2007, p. 147), mientras que, para Durán, no se puede ser competente si no se tienen contenidos y, por lo tanto, el debate competencia frente a contenido, e incluso la supeditación del segundo al primero, carece de fundamento (Durán, 2025). Por su parte, Marqueta señala que, en lo teórico, esta ley educativa apenas especifica contenidos gramaticales, pero no por ello estos deben desaparecer (Marqueta, 2023, p. 9).

En la legislación actual de Castilla y León son fundamentales dos decretos: el *Decreto 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León* (en adelante, D 39/2022) y el *Decreto 40/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León* (en adelante, D 40/2022). En ellos se pretende fomentar la interrelación entre el saber (los conocimientos propiamente dichos), el hacer (la dimensión instrumental) y el querer (la dimensión actitudinal), y se considera que los conocimientos no se aprenden al margen de su uso, utilización y aplicación, y que las destrezas no se pueden adquirir de no existir un conocimiento base (D 39/2022, p. 48886 y D 40/2022, p. 49577); aun así, el peso de las competencias es mayor que el de los contenidos, puesto que el objetivo final es que los jóvenes se desenvuelvan en la sociedad (D 39/2022, p. 48885; D 40/2022, p. 49576), y esto se refleja en los distintos apartados.

En lo que se refiere a la materia de Lengua y Literatura, en estos decretos se señala que la lengua es el instrumento más eficaz del aprendizaje, puesto que contribuye a articular el pensamiento que mejora la capacidad de comprensión y expresión (D 39/2022, p. 49211), una concepción, así, centrada en el uso. El propósito principal de esta materia, además, es “contribuir a mejorar la competencia comunicativa desde un conocimiento de los mecanismos formales con que se desarrolla y con espíritu crítico y responsable que contribuya a su desarrollo personal y a la construcción de una sociedad democrática, tolerante y sostenible” (D 40/2022, p. 50022).

La materia de Lengua y Literatura se vincula, especialmente, con la competencia (clave) en comunicación lingüística o CCL, cuyo objetivo es el mismo tanto en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (o ESO) como en Bachillerato, ya que en ambas se pretende que el alumno identifique, comprenda, exprese, cree e interprete conceptos, pensamientos, sentimientos y opiniones tanto oralmente (la escucha y el habla) como de manera escrita (la lectura y la escritura) o signada (D 39/2022, pp. 48886-48887; D 40/2022, pp. 49577-49578). A mayores, se indica que el desarrollo de esta competencia:

constituye la base para el pensamiento propio y para la construcción del aprendizaje posterior en todos los ámbitos del saber, y está vinculado a la reflexión acerca del funcionamiento de la lengua en los géneros discursivos de cada área del conocimiento, así como a los usos de la oralidad, la escritura o la signación para pensar y para aprender, además de hacer posible la dimensión estética del lenguaje y el disfrute de la cultura literaria. (D 39/2022, p. 48887; D 40/2022, p. 49578)

La competencia en comunicación lingüística contempla cinco descriptores operativos que, de manera general, hacen hincapié en lo mismo tanto en la ESO como en el Bachillerato: el descriptor CCL1 se centra en la expresión de textos orales, escritos, signados y multimodales, y en la participación de la persona en interacciones comunicativas; el CCL2, en la comprensión, interpretación y valoración de textos orales, escritos, signados o multimodales; el CCL3, en la localización, selección, contraste y comunicación de información, así como en la evaluación de la misma; el CCL4, en la lectura autónoma de obras de la literatura y su puesta en relación con el contexto y la tradición, y creación de textos de intencionalidad literaria; y, finalmente, el CCL5 pretende promover el uso de las prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática. Son descriptores, por lo tanto, que, al igual que la competencia clave, establecen la importancia de fomentar el uso competente y eficaz de la lengua en múltiples contextos (D 39/2022, p. 48890; D 40/2022, p. 49581).

Por otro lado, la materia de Lengua y Literatura contribuye al logro de diferentes objetivos de etapa; en concreto, de los que se incluyen en la tabla I (v. *Tabla I*). Algunos no están relacionados con la materia propiamente dicha (como el desarrollo de las competencias tecnológicas básicas y el avance en una reflexión ética sobre su funcionamiento y utilización, o el desarrollo y consolidación de hábitos de trabajo individual y en equipo), mientras que la mayoría de ellos se enfoca en el uso del lenguaje (comprensión, expresión, comunicación, etc). Solo se atiende a los conocimientos propiamente dichos en uno de los puntos de la ESO (conocimiento de la literatura) y en uno de los puntos de Bachillerato (conocimiento de la estructura interna de la lengua); asimismo, se presta atención al conocimiento y aplicación de métodos científicos como la deducción, pero se enlazan con los textos y su utilidad en la sociedad.

ESO (D 39/2022, p. 49211)	Bachillerato (D 40/2022, p. 50022)
<ul style="list-style-type: none"> • Eficacia comunicativa y uso ético del lenguaje. • Comprensión y expresión corrección textos orales y escritos complejos. • Conocimiento, lectura y disfrute de la literatura. • Desarrollo de las competencias tecnológicas básicas y avanzar en una reflexión ética sobre su funcionamiento y utilización. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sociedad y comunicación como conceptos indisociables. • Conocimiento de la estructura interna de la lengua y producción y análisis de textos. • Abordaje de métodos científicos como la inducción y la deducción que se materialicen a través de textos útiles para la vida social y profesional. • Gestión digital selectiva, crítica y responsable.

<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo y consolidación de hábitos de trabajo individual y en equipo. • Conocimiento y aplicación de métodos científicos como la deducción y la inducción, inherentes a los textos argumentativos. • Conocimiento sobre el funcionamiento del propio cuerpo como canal de expresión y creación lingüística y artística. • Valoración de la expresión y creación artística, y la comprensión del lenguaje propio. 	
--	--

Tabla I. Contribución de la materia de Lengua y Literatura al logro de objetivos de etapa.

En lo que se refiere a las competencias específicas, la materia se articula en torno a diez. La primera se orienta a aspectos relacionados con la diversidad lingüística y dialectal; la segunda y la tercera, a la comunicación oral; la cuarta, a la comprensión lectora; la quinta, a la expresión escrita; la sexta, a la alfabetización informacional para navegar y buscar en la red; la séptima, al desarrollo del lector autónomo; la octava, a la lectura literaria autónoma o guiada; la novena, a la reflexión sobre la lengua y sus usos; y la décima, a la ética de la comunicación (D 39/2022, p. 49213; D 40/2022, pp. 50023 y 50024).

Respecto a los contenidos de la materia, estos incluyen y tratan de integrar aquellos conocimientos, destrezas y actitudes cuyo aprendizaje resulta necesario para la adquisición de las competencias específicas (D 39/2022, p. 49214; D 40/2022, p. 50024). Los contenidos se distribuyen en cuatro grandes bloques: el A (La lengua y sus hablantes), el B (Comunicación), el C (Educación literaria) y el D (Reflexión sobre la lengua). Finalmente, cabe señalar que los criterios de evaluación de esta materia prestan atención tanto al producto final esperado (es decir, al resultado) como a los procesos y actitudes que acompañan su elaboración (D 39/2022, p. 49214; D 40/2022, p. 50024).

El estudio de la gramática y la reflexión gramatical como disciplina *per se* se aborda, sobre todo, en uno de los bloques de los contenidos y en una de la diez competencias específicas de la materia. En lo referente a los contenidos, la gramática se contempla en el ya mencionado bloque de “Reflexión sobre la lengua”, que, en la ESO, promueve un acercamiento al sistema lingüístico como un saber en construcción y no como un conocimiento dado, y en el que se pretende fomentar la formulación de hipótesis, la búsqueda de contraejemplos o el establecimiento de generalizaciones, utilizando para ello un metalenguaje específico (D 39/2022, p. 49214). Por otro lado, en Bachillerato, este bloque se orienta a la profundización en el conocimiento del sistema de la lengua española atendiendo a los diferentes planos lingüísticos: morfosintaxis, léxico-semántico y pragmático-textual (D 40/2022, p. 50025).

Si se leen las especificaciones, tanto en los cursos de la ESO como en los de Bachillerato se pide que los estudiantes elaboren conclusiones propias sobre el sistema

lingüístico a partir de la observación, la comparación y la clasificación de unidades comunicativas, y el contraste entre lenguas (D 39/2022, p. 49227, 49233, 49239, 49245; D 40/2022, p. 50039, 50046). Así, y de manera general, en los seis cursos que comprende la formación en la Enseñanza Media se estudia la distinción entre la forma (las categorías gramaticales) y la función de las palabras (las funciones sintácticas); primero, de manera general y, a medida que se avanza de nivel, se especifica si de la oración simple o también de la oración compuesta. Asimismo, en todos los cursos se pretende abordar la relación entre la estructura semántica y sintáctica. Hasta 3º de la ESO, de la oración simple; a partir de 4º de la ESO, tanto de la oración simple como de la oración compuesta (en Bachillerato, además, se especifica “en función del propósito comunicativo”). En definitiva, desde primero de la ESO hasta segundo de Bachillerato se pretende que los alumnos estudien, de manera gradual, la lengua como sistema.

Por otro lado, la reflexión gramatical se aborda en la ya mencionada competencia específica 9, que aparece tanto en el decreto de la ESO como en el de Bachillerato y que se centra en la competencia metalingüística. En líneas generales, y salvo por la diferenciación de algunos términos, la competencia es idéntica en ambas etapas educativas: en el caso de la ESO, lo señalado se logrará *movilizando* el conocimiento y reflexionando de manera *progresivamente* autónoma sobre las elecciones lingüísticas y discursivas (D 39/2022, p. 49221), mientras que en Bachillerato se conseguirá *consolidando* y *profundizando* en el conocimiento *explícito* y *sistemático* de la lengua y reflexionando *de manera autónoma* sobre las elecciones lingüísticas y discursivas (D 40/2022, p. 50031). Si se atiende a los puntos específicos que se contemplan en cada etapa, las diferencias son pocas: en la ESO se señala que hay que partir de un lenguaje común y cercano a la realidad del escolar, y que lo relevante no es tanto el aprendizaje de taxonomías, sino la reflexión en torno al proceso lingüístico y la formulación inductiva y provisional de conclusiones acerca del mismo. En Bachillerato, por su parte, se pretende establecer una relación entre el conocimiento gramatical explícito y el uso de la lengua a partir de la reflexión y de la elaboración de pequeños proyectos de investigación. A pesar de esto, en ambas etapas se indica que en el estudio de la lengua se deben abordar los puntos expuestos a continuación (D 39/2022, p. 49221; D 40/2022, p. 50032):

- Promover la competencia metalingüística (capacidad de razonamiento, argumentación, observación y análisis) vinculándola a los usos reales propios de los hablantes.
- Partir del conocimiento intuitivo del alumnado como usuario de la lengua.
- Ir introduciendo de manera progresiva la terminología específica.
- Integrar los diferentes niveles lingüísticos.
- Partir de la observación del significado y la función que las formas lingüísticas adquieren en el discurso para llegar a la generalización y a la sistematización a partir de la manipulación de enunciados, el contraste entre oraciones, la formulación de hipótesis y de reglas, el uso de contraejemplos o la conexión con otros fenómenos lingüísticos.
- Estimular la reflexión metalingüística e interlingüística para que los estudiantes

puedan pensar y hablar sobre la lengua de manera que ese conocimiento revierta en una mejora de las producciones propias y en una mejor comprensión e interpretación crítica de las producciones ajenas.

En lo que se refiere a los criterios de evaluación de la competencia específica 9, en todos los cursos de la ESO se incluye un criterio que alude, de manera general, a la formulación de generalizaciones sobre aspectos del funcionamiento de la lengua a partir de la observación, la comparación de enunciados, la formulación de hipótesis, la búsqueda de contraejemplos, el uso de un metalenguaje específico, y la consulta de manera guiada diccionarios, manuales y gramáticas (D 39/2022, p. 49224, 49230, 49236, 49242; D 40/2022). Respecto a primero de Bachillerato, figura un criterio de evaluación que se refiere al conocimiento y análisis de los principios fundamentales de la gramática española, así como a la identificación de las diferentes unidades de la lengua, sus combinaciones sintácticas, y la relación entre ellas y su significado (D 40/2022, p. 50036), mientras que en segundo de Bachillerato se espera que los alumnos realicen pequeños proyectos de investigación a partir de la formulación de hipótesis y el establecimiento de generalizaciones, utilizando los conceptos y la terminología lingüística adecuada y consultando de manera autónoma diccionarios, manuales y gramáticas (D 40/2022, p. 50043).

En definitiva, la LOMLOE en Castilla y León propone una enseñanza de la lengua basada en un enfoque que prioriza el desarrollo de competencias relacionadas con la comprensión y la expresión. Aunque la gramática sigue presente en el currículo, se suele orientar hacia la funcionalidad del lenguaje, integrándose en contextos comunicativos, en lugar de abordarse como un conocimiento teórico independiente.

3.2. El libro de texto

Junto a la descripción del marco legislativo, y dado que la aplicación al aula parte de lo observado en dos grupos concretos de estudiantes de un instituto determinado, se ha considerado relevante dedicar un subapartado al libro de texto empleado en dichos grupos para realizar algunas apreciaciones de cara a la explicación del siguiente apartado. Este libro es el manual de 2022 de la editorial Oxford (GENiOXpro), de Ricardo Lobato Morchón y Ana Lahera Forteza. La transposición didáctica que se explica a continuación se refiere a las páginas dedicadas a las funciones sintácticas de la oración simple (excepto la programabilidad), puesto que es lo que se ha trabajado en la aplicación al aula. La importancia de este análisis radica en que los libros de texto son un reflejo del proceso de transposición didáctica y constituyen un punto de partida para saber los conocimientos a los que acceden los alumnos en lo relativo, en este caso, a la sintaxis.

La transposición didáctica es un concepto formulado, originalmente, por Verret en 1975 (Gómez, 2005, p. 84), quien definió la didáctica como la “transmisión de aquellos que saben a aquellos que no saben” (Verret, 1975, p. 139 en Gómez, 2005, p. 84). Más

tarde, en 1985, Chevallard plasmó su interés en el juego que se da entre un docente, los alumnos y el saber (Chevallard, 1985 en Gómez, 2005, p. 86), y señaló que estos tres componentes forman un sistema didáctico y establecen entre sí una relación ternaria denominada “relación didáctica” (Gómez, 2005, p. 87). De esta forma, la transposición alude al paso de un saber sabio a un saber enseñado, así como a la distancia epistemológica que media entre el objeto de conocimiento y el objeto de enseñanza, y un libro de texto destinado a estudiantes es un ejemplo de ello porque refleja cómo un saber ha sido seleccionado en aras de favorecer la didáctica de los contenidos, y si dicha adaptación se ha realizado adecuadamente.

Comenzando por la transformación del saber del libro de Oxford y, más concretamente, con la programabilidad (la organización de los contenidos a lo largo del manual), el libro se organiza en cuatro grandes bloques que se corresponden con la legislación educativa; son, por lo tanto: la lengua y sus hablantes, comunicación, educación literaria, y reflexión sobre la lengua. Cabe indicar que en el libro se han ordenado de manera distinta: primero se estudia el bloque de comunicación (comunicación verbal, el texto y sus propiedades, las formas de organización textual, y los textos orales y los textos escritos); en segundo lugar, el bloque de reflexión sobre la lengua (morfología y semántica, las clases de palabras, la oración simple, y la oración compuesta); tras él, el bloque de las lenguas y sus hablantes (la pluralidad lingüística de España y las variedades lingüísticas); y, finalmente, el bloque de educación literaria. Este último, además, se divide en tres subbloques: la literatura en la Edad Media, la literatura en los Siglos de Oro, y la literatura en el siglo XVIII y en el Romanticismo.

En lo referente al bloque que interesa en este trabajo (el de reflexión sobre la lengua), se parte de los conocimientos más elementales (categorías y funciones) y, tras la explicación de las categorías, se explican los diferentes sintagmas. Una vez hecho esto, se abordan brevemente las oraciones simples y compuestas (puesto que se retoman más adelante) y, después, se estudian las funciones sintácticas de la oración simple, comenzando por las “principales” (sujeto, complemento directo, complemento indirecto) y explicando después otras cinco: el atributo, el complemento predicativo, el complemento de régimen preposicional, el complemento agente y el complemento circunstancial. Posteriormente, figuran los distintos valores de *se* (el *se* personal, variante del pronombre *le* de complemento indirecto, aparece en la explicación de esta función sintáctica) y los tipos de oraciones según su estructura sintáctica. El resto del tema se dedica a la oración compuesta, las oraciones coordinadas, las oraciones yuxtapuestas y los distintos tipos de oraciones subordinadas. Por lo tanto, la secuenciación de sus contenidos es adecuada. Un aspecto relevante es que en el apartado de las clases de palabras se incluyen los conceptos de argumento, adjunto y valencia, y, por lo tanto, se han tenido en cuenta en la propuesta didáctica. Además, en el libro se considera que el complemento de régimen lo exige un verbo (no un sustantivo ni un adjetivo), y tal es la noción que se mantendrá en la propuesta.

En lo que se refiere a la desincretización (la división de los contenidos), en cada apartado de las ocho funciones sintácticas mencionadas se incluye distinta información (categorías que representan la función, concordancia, pruebas para identificarlas como la conmutación, diferencias respecto a otras funciones, etc.), toda ella de manera esquemática; también se incluye un breve análisis sintáctico por cajas, excepto en el complemento agente, con el fin de facilitar la comprensión de la estructura. Asimismo, en las páginas de las funciones sintácticas se incluyen diferentes tablas que proporcionan información adicional; es el caso de los elementos extraoracionales (información que complementa a la del sujeto); léismo, laísmo y loísmo, y estrategias de reconocimiento (aparecen junto al complemento directo y al complemento indirecto); verbos semicopulativos o pseudocopulativos (como conocimientos complementarios al atributo); y clasificación semántica de los complementos circunstanciales. En definitiva, sí se observa una desincretización de los contenidos como resultado de querer facilitar a los estudiantes la accesibilidad a ellos. Por otra parte, no hay citas ni alusiones a las fuentes; se trata, por lo tanto, de un saber separado del contexto histórico.

Respecto a la vigilancia epistemológica, en las páginas dedicadas a las funciones sintácticas de la oración simple no hay ninguna ruptura epistemológica, puesto que todos los contenidos se corresponden con la teoría de referencia. Asimismo, la distancia entre el saber científico y el saber didactizado es bastante adecuada; un ejemplo de ello es que, en la explicación del complemento predicativo, se señala que esta función puede ser optativa u obligatoria, pero no se profundiza en ello. Aun así, se pueden hacer algunas apreciaciones. La primera es que, en la explicación del sujeto, se señala que esta función es desempeñada por un grupo nominal (en este libro se prefiere la terminología “grupo” a “sintagma”, pero los alumnos en los que se basa la aplicación al aula manejan “sintagma” y, por lo tanto, esta es la terminología que se empleará en la propuesta didáctica); sin embargo, no se indica que las oraciones subordinadas sustantivas también pueden desempeñarla y, aunque esta información aparezca en la explicación de las subordinadas, sería relevante señalarlo aquí, ya que la oración compuesta no se estudia hasta muchas páginas después.

Algo similar ocurre en la explicación del atributo: se indican los grupos que pueden desempeñar esta función (nominal, adjetival, adverbial y preposicional), pero no se señala que las oraciones subordinadas de infinitivo también pueden hacerlo. Finalmente, al explicar las estrategias de reconocimiento del complemento directo y el complemento indirecto se incluye la estrategia de la duplicación, pero se podría haber profundizado en ella (solo se señala que pueden aparecer duplicados por medio de un pronombre personal).

Finalmente, en lo que se refiere a la fosilización o envejecimiento, hay continuas referencias a la *Nueva gramática* de la Real Academia Española. Podría haber sido adecuado, aun así, incluir dos funciones que no aparecen, el complemento argumental locativo y el complemento argumental modal, puesto que su conocimiento resolvería casos de análisis de oraciones como *reside en Barcelona* o *se comporta bien*. El hecho de

que estas dos funciones sintácticas no figuren en el libro es el motivo por el cual no se tendrán en cuenta en la propuesta didáctica.

4. APLICACIÓN AL AULA

Este apartado se estructura en dos subapartados. En el primero se explica la evaluación diagnóstica realizada a estudiantes de primero de Bachillerato del IES Lucía de Medrano, cuyo objetivo era saber su nivel de conocimientos gramaticales sobre las funciones sintácticas de la oración simple, así como su capacidad de reflexión lingüística. Esta información ha servido para orientar la propuesta didáctica que se desarrolla en el segundo subapartado.

4.1. Evaluación diagnóstica

La evaluación diagnóstica inicial se llevó a cabo mediante una encuesta anónima realizada en el aula que fue rellenada por veintiséis estudiantes. En la encuesta, que puede verse en el Anexo I (v. *Anexo I*), se diferenciaron dos bloques de ejercicios: los cuatro primeros atendían a la competencia metalingüística y reflexiva, en línea con el enfoque competencial propuesto por Bosque, mientras que los otros cinco eran más tradicionales y se centraban en la identificación de funciones.

Debido a lo ya señalado en el análisis del manual (v. 3.2), aquellas secuencias en las que se incluyó un complemento argumental locativo o un complemento argumental modal no se han tenido en cuenta de cara al recuento de aciertos y errores; sí se han mantenido, aun así, en la explicación, ya que algunos fallos cometidos aportaron información útil para el diseño de la propuesta didáctica. Los resultados que se explican a continuación permiten reflexionar sobre los conocimientos que poseen los estudiantes, las principales dificultades a las que se enfrentan y la manera como podrían enfocarse las clases de Lengua en aras de ofrecer el mejor aprendizaje posible.

4.1.1. Resultados de los ejercicios 1, 2, 3 y 4

En la pregunta 1 se planteó un ejercicio de análisis directo con opción múltiple y en él se proporcionaron dos oraciones cuya única diferencia formal era una tilde: *Juan no sabe que es mi vecino* y *Juan no sabe qué es mi vecino*. A partir de ellas, se pedía a los alumnos que indicaran cuál era la opción correcta: la opción *a*) (*Mi vecino* pasa a ser el atributo del verbo *es*) o la opción *b*) (*Qué* pasa a ser el atributo del verbo *es*). Este ejercicio supuso una gran dificultad para los alumnos, puesto que solo cinco (el 19,23%) eligieron la respuesta correcta, es decir, la *b*). La gran mayoría (dieciocho alumnos, que suponen el 69,23% del total) eligieron la respuesta *a*), la cual es incorrecta porque en la oración inicial *mi vecino* es el atributo, mientras que los tres estudiantes restantes (el 11,54%) dejaron en blanco la pregunta (v. *Gráfico I*).

En la pregunta 2 se planteaba lo siguiente: *¿la secuencia “Vio a ella es*

gramatical”, es decir, se ajusta a las reglas de la gramática? De no ser así, ¿qué harías para que sí lo fuera? De esta forma, se trataba de una secuencia agramatical en la que se preguntaba a los estudiantes por la duplicación pronominal del complemento directo y lo que se pretendía con ella es que respondieran que no es una secuencia gramatical y que intentaran explicar, con sus palabras, por qué. Este ejercicio enlaza con dos ideas ya mencionadas: que hay que fomentar que la reflexión sobre la lengua salga de los estudiantes y que, como hablantes nativos de español, los estudiantes pueden señalar muchas cosas sobre su idioma, aunque no sea con la terminología adecuada. Solo tres alumnos (el 11,54%) realizaron completamente bien el ejercicio y señalaron que no es una secuencia gramatical y que, para corregirla, añadirían un *la* al principio (es decir, corrigen la secuencia por *la vio a ella*). Aun así, hubo siete estudiantes (el 26,92%) que la corrigieron parcialmente bien, puesto que añadieron un *la* al principio, pero suprimieron términos de la secuencia original (la respuesta que dieron fue *la vio*).

En lo que se refiere a los errores de esta pregunta, cinco estudiantes (el 19,23%) indicaron que la secuencia sí se ajusta a las reglas de la gramática, mientras que un alumno (el 3,85%) reconoció que la secuencia no es gramatical, pero no sabía cómo corregirla. Por otra parte, cinco alumnos (el 19,23%) indicaron que había agramaticalidad, pero los motivos que proporcionan fueron incorrectos o no se ajustaban a la respuesta esperada: tres (el 11,54%) señalaron que la agramaticalidad se debe a la ausencia de la tilde en *vio* y corrigen la secuencia como *vió a ella*, mientras que dos alumnos (el 7,69%) la corrigieron transformándola a la voz pasiva (es decir, *ella fue vista*). Los cinco alumnos restantes (el 19,23%) dejaron el ejercicio en blanco (v. *Gráfico I*).

La pregunta 3 era un ejercicio de secuencia ambigua y en él se planteó la oración *Jorge trae los pantalones sucios*¹. Esta secuencia podía significar ‘Jorge trae puestos unos pantalones que están sucios (y no limpios)’, en cuyo caso *sucios* sería un complemento predicativo, y ‘Jorge trae consigo (pero no puestos, sino en la mano, en una bolsa, etc.) los pantalones sucios (y no los limpios)’, en cuyo caso *sucios* sería un complemento del nombre. Cabe mencionar que en el planteamiento de la pregunta no se resaltó en negrita la palabra *sucio*, lo cual hizo que varios alumnos (siete, es decir, el 26,92%) señalaran una ambigüedad no buscada (la del verbo, ya que “traer” puede significar ‘tener puesto algo’ o ‘trasladar algo al lugar en donde se habla’); aun así, tres estudiantes (el 11,54%) señalaron la ambigüedad del adjetivo.

Por lo tanto, hubo diez personas (el 38,46%) que sí captaron una ambigüedad, ya fuera la del verbo o la del adjetivo. Una persona (el 3,85%) respondió parcialmente bien, al percibir uno de los significados, pero señaló que la ambigüedad se debía a que, con el otro significado, la secuencia constituía un refrán. Asimismo, hubo siete personas (el 26,92%) que dejaron en blanco la pregunta y una (el 3,85%) señaló explícitamente no ver la ambigüedad. En lo que se refiere a las demás respuestas, seis personas (el 23,08%) indicaron que la ambigüedad se debía a la presencia o ausencia de una supuesta coma (es

¹ Si bien esta construcción admite una doble interpretación tanto a nivel semántico como sintáctico, por cuestiones de tiempo, se les indicó oralmente que el análisis sintáctico no debían realizarlo.

decir, a *Jorge trae* frente a *Jorge, trae*), mientras que otra (el 3,85%) indicó que surgía a partir de que *sucio* puede ser un adjetivo o un adverbio de modo (v. *Gráfico I*).

En la pregunta 4 se plantearon dos pares mínimos y se pedía a los alumnos que explicaran las diferencias semánticas. El primer par mínimo era *Deben ir a casa* / *Deben de ir a casa*. Tres alumnos (el 11,54%) respondieron correctamente al señalar que en la primera oración se indica una obligación y en la segunda se señala una suposición, y hubo una persona (el 3,85%) que no indicó la semántica de la primera oración, pero sí señaló que “deber ir” es igual a “tener que ir”. Respecto a los fallos, dos alumnos (el 7,69%) solo identificaron la diferencia formal, puesto que lo único que señalaron fue la ausencia de la preposición *de* en la primera oración frente a la presencia de la misma en la segunda. Además, otros dos estudiantes (otro 8,69%) fundamentaron sus respuestas en cuestiones gramaticales, aunque la explicación que aportaron es errónea: un alumno (el 3,85%) señaló que la diferencia es la presencia o ausencia de un complemento de régimen preposicional; el otro, que en la primera oración hay una perífrasis y en la segunda hay una preposición más un verbo. De los alumnos restantes, dieciséis (el 61,54%) dejaron la pregunta en blanco y dos (el 7,69%) señalaron que no sabían responder (v. *Gráfico I*).

Respecto al segundo par mínimo, *Sé que fumas* / *Sé qué fumas*, trece estudiantes (el 50%) respondieron correctamente al señalar que, en el primer caso, se sabe que la persona tiene el hábito de fumar, mientras que, en el segundo, se hace referencia a una especificación de lo que se fuma (ya sea el contenido, la marca, etc.). Por otro lado, una persona (el 3,85%) solo reconoció la diferencia formal (es decir, la tilde), mientras que otra señaló que no hay ninguna diferencia. Finalmente, siete alumnos (el 26,92%) dejaron en blanco la pregunta y cuatro (el 15,38%) expresaron no saber resolverla (v. *Gráfico I*).

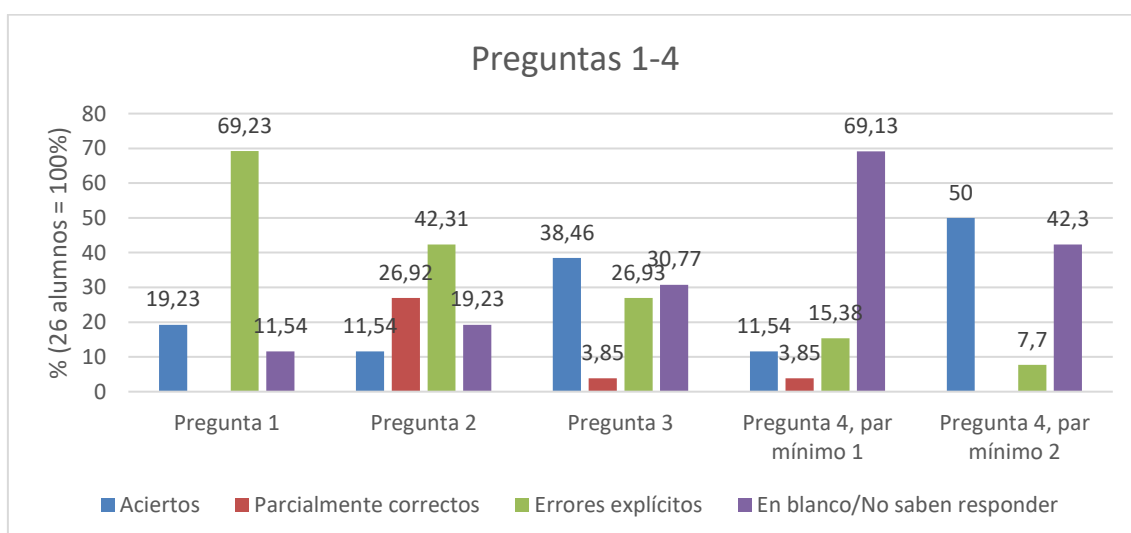


Gráfico I. Resultados porcentuales de las preguntas 1, 2, 3 y 4 de la encuesta.

De acuerdo con los resultados, el mayor número de aciertos se dio en el segundo par mínimo (pregunta 4, par mínimo 2: *Sé que fumas* / *Sé qué fumas*) y, tras él, la pregunta de la ambigüedad (pregunta 3). El ejercicio de la agramaticalidad (pregunta 2) fue

acertado de manera parcial por bastantes estudiantes, aunque el número de aciertos totales es muy bajo y lo que predominan son los errores. Finalmente, el primer par mínimo (pregunta 4, par mínimo 1: *Deben ir a casa / Deben de ir a casa*) y el primer ejercicio (pregunta 1) supusieron la mayor dificultad.

4.1.2. Resultados de los ejercicios 5, 6, 7, 8 y 9

En la pregunta 5 el alumno debía indicar si había sujeto y, de ser así, identificarlo. La primera oración (*Mi hermana lee muchos libros*) era una oración prototípica con sujeto explícito, verbo transitivo y complemento directo. Fue acertada por veintidós estudiantes (el 84,62%), mientras que dos alumnos (el 7,69%) contestaron erróneamente; uno (el 3,85%) señaló que el sujeto es *libros* y otro (otro 3,85%) señaló toda la oración como el sujeto. Los dos alumnos restantes (el 7,69%) dejaron la pregunta en blanco (v. *Gráfico II*).

La segunda oración (*Faltan exámenes en la mesa*) contenía un verbo existencial cuyo sujeto está en posición postverbal. Esta oración la acertaron dieciséis personas (el 61,54%) y hubo cuatro errores (el 15,38% de los alumnos): una persona (el 3,85%) señaló que no hay sujeto; otra, que el sujeto es *exámenes en la mesa*; y dos (el 7,69%) indicaron que el sujeto es *la mesa*. Las seis personas restantes (el 23,08%) no respondieron nada (v. *Gráfico II*). Por otro lado, la tercera oración (*No queremos comer allí*) era una oración con sujeto omitido, verbo transitivo y complemento directo representado por una oración subordinada sustantiva. Fue acertada por diecinueve personas (el 73,08%) y hubo un único error, puesto que una persona (el 3,85%) señaló que no hay sujeto². Los seis estudiantes restantes (el 23,08%) dejaron la pregunta en blanco (v. *Gráfico II*).

La cuarta oración (*Llueve mucho*) era una oración impersonal con un verbo de fenómeno atmosférico. Fue acertada por quince personas (el 57,69%), que señalaron que no hay sujeto; las once personas restantes (el 42,31%) no respondieron nada (v. *Gráfico II*). Asimismo, la quinta oración (*Hay mucha gente en esa habitación*) contenía un verbo existencial que, en este caso, carece de sujeto; además, el complemento postverbal es el complemento directo y, tras él, aparece un complemento circunstancial de lugar. Esta oración la acertaron siete estudiantes (el 26,92%) que señalaron explícitamente que no hay sujeto. Respecto a los fallos, hubo once (el 42,31%): cinco personas (el 19,23%) respondieron que el sujeto es *mucha gente*, tres (el 11,54%) señalaron que el sujeto es *esa habitación*, dos (el 7,69%) indicaron que el sujeto es *habitación* y una (el 3,85%) respondió que el sujeto es *hay mucha gente*. Las ocho personas restantes (el 30,77%) no respondieron nada (v. *Gráfico II*).

La sexta oración (*Nos gusta la comida italiana*) contenía un verbo psicológico o

² Para diferenciar los casos de sujeto (u otra función) omitido de las oraciones que carecen de él, se pidió a los alumnos que, en el caso de darse lo primero, señalaran que la función estaba omitida/elíptica.

de afección cuyo sujeto está en posición postverbal y, además, es el experimentante³. Esta oración fue acertada por once personas (el 42,31%), que indicaron que el sujeto es *la comida italiana*. Respecto a los fallos, seis personas (el 23,08%) señalaron que el sujeto es un omitido *nosotros*, dos (el 7,69%) respondieron que el sujeto es *nos* y una (el 3,85%) indicó que no hay sujeto. Los seis alumnos restantes (el 23,08%) dejaron la pregunta en blanco (v. *Gráfico II*).

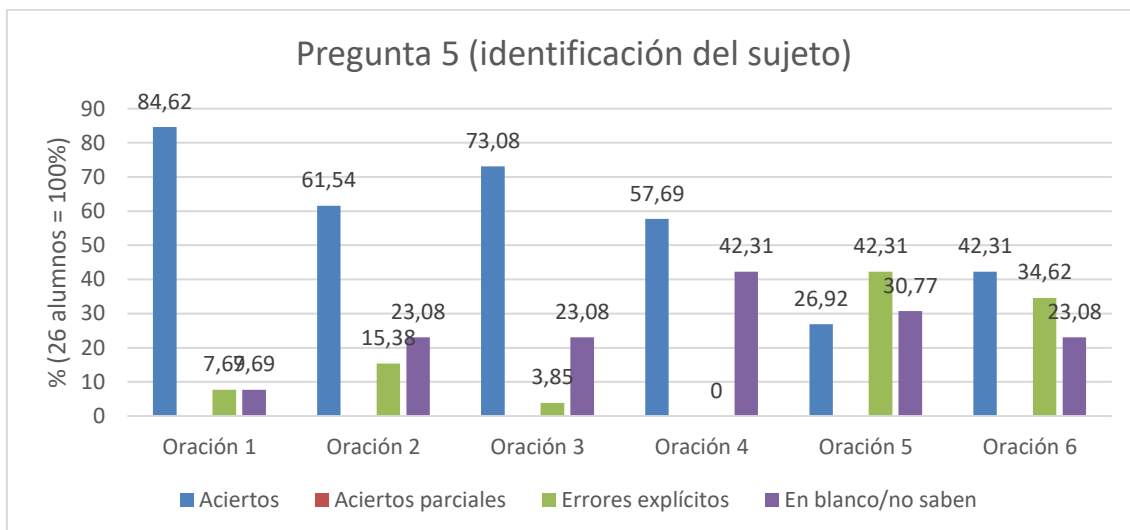


Gráfico II. Resultados porcentuales de la pregunta 5 de la encuesta.

En la pregunta 6 el alumno debía indicar si había complemento directo y, de ser así, identificarlo. La primera oración (*Busco a mi abuela*) era una oración prototípica con complemento directo de persona introducido por la preposición *a*. Esta oración la acertaron veintidós personas (el 84,62%), que señalan *a mi abuela* como el complemento directo. Tres estudiantes (el 11,54%) no respondieron nada, y la respuesta de uno hay que descartarla porque no se sabe qué identifica (subrayó el verbo y escribió debajo *la*) (v. *Gráfico III*).

La segunda oración (*A Marta la vi en el restaurante*) contenía un complemento directo duplicado mediante un pronombre y un complemento circunstancial. La acertaron seis personas (el 23,08%), quienes señalaron que el complemento directo es tanto *a Marta* como *la*. Siete personas (el 26,92%) la acertaron parcialmente al señalar solo *la*, mientras que cuatro (el 15,38%) también contestaron parcialmente bien al subrayar *a Marta*. Por otra parte, hubo cinco errores (el 19,23%): tres personas (el 11,54%) subrayaron *la vi*, una (el 3,85%) indicó *la vi en el restaurante* y otra afirmó que no hay complemento directo. Asimismo, tres personas (el 11,54%) dejaron la pregunta en blanco. La respuesta de una persona (el 3,85%) hay que descartarla porque parece que subraya *la vi en el restaurante*, pero ha separado el *la* (v. *Gráfico III*).

³ De acuerdo con lo que se ha visto en las prácticas, los estudiantes de primero de Bachillerato que participaron en la evaluación no conocen los papeles temáticos (agente, experimentante, etc.) y, por lo tanto, no se hará referencia a ellos en este trabajo.

La tercera oración (*Pensé que llegarías tarde*) tenía un complemento directo representado por una oración subordinada sustantiva declarativa. La acertaron nueve personas (el 34,62%), que subrayaron *que llegarías tarde*. Asimismo, otros nueve estudiantes indicaron que no hay complemento directo y ocho personas (el 30,77%) no contestaron nada (v. *Gráfico III*). Por otra parte, la cuarta oración (*Me parece una idea estupenda*) carecía de complemento directo porque el verbo es copulativo. Fue respondida correctamente por dos personas (el 7,69%), mientras que quince (el 57,69%) subrayaron *una idea estupenda*. Dos estudiantes (el 7,69%) señalaron *una idea* y una persona (el 3,85%) indicó *me*. Cinco alumnos (el 19,23%) no respondieron nada y hay que descartar la respuesta de uno (el 3,85%) porque no se sabe qué ha identificado (subrayó el verbo y escribió encima *lo*) (v. *Gráfico III*).

La quinta oración (*Di una patada a Juan*) contenía un verbo trivalente acompañado por un complemento directo y un complemento indirecto, respectivamente. La acertaron diez personas (el 38,46%), que señalaron como complemento directo *una patada*. Cabe mencionar que una persona (el 3,85%) no identificó el complemento directo, aunque señaló que *a Juan* es complemento indirecto. Cinco alumnos (el 19,23%) señalaron que no hay complemento directo, uno (el 3,85%) subrayó *di* y otro indicó *a Juan*. Asimismo, un estudiante señaló *di una patada* y otro *una patada a Juan*. Las seis personas restantes (el 23,08%) no contestaron nada (v. *Gráfico III*).

Finalmente, la sexta oración (*No sé qué piensas tú que habría que hacer*) era la más complicada, puesto que contenía tres complementos directos: *qué piensas tú que habría que hacer*, *qué [...] que habría que hacer* y *qué*. Ningún estudiante señaló adecuadamente los tres y solo una persona (el 3,85%) identificó uno de los complementos directos al subrayar *qué piensas tú que habría que hacer*. Nueve personas (el 34,62%) indicaron que no había complemento directo, cuatro (el 15,38%) subrayaron *que habría que hacer*, una (el 3,85%) subrayó *qué piensas tú* y otra respondió *tú que habría que hacer*. Los diez alumnos restantes (el 38,46%) no respondieron nada (v. *Gráfico III*).

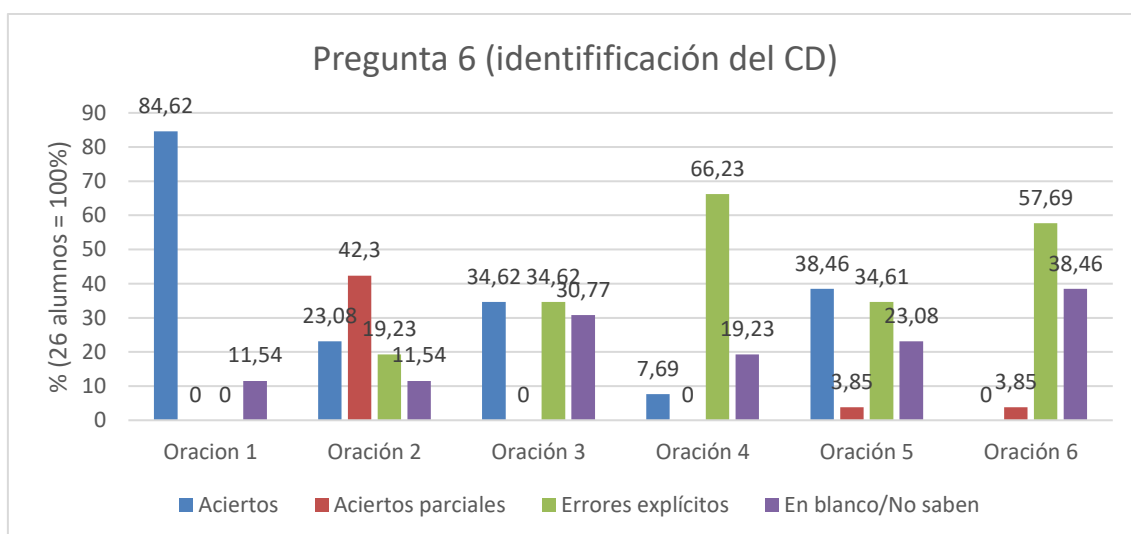


Gráfico III. Resultados porcentuales de la pregunta 6 de la encuesta.

En la pregunta 7 el alumno debía indicar si había complemento indirecto y, de ser así, debía identificarlo. La primera oración (*Pedro lleva regalos a sus amigos*) tenía un verbo trivalente y junto a él aparecían el complemento directo y el complemento indirecto, respectivamente. La acertaron trece personas (el 50%). Respecto a los fallos, tres alumnos (el 11,54%) señalaron que no hay complemento indirecto, mientras que cuatro (15,38%) identificaron mal la función: dos (el 7,69%) subrayaron *regalos*, que es el complemento directo; y otros dos respondieron *regalos a sus amigos*. Las otras seis personas (el 23,08%) dejaron la pregunta en blanco (v. *Gráfico IV*).

La segunda oración (*Denunciaron a los culpables*) carecía de complemento indirecto y el complemento directo estaba introducido por *a*. La acertaron tres personas (el 11,54%), que indicaron que no estaba presente la función por la que se preguntaba. Hubo dieciséis fallos (el 61,54%), puesto que quince personas (el 57,69%) señalaron como complemento indirecto *a los culpables*, mientras que un alumno (el 3,85%) marcó *los*. Seis estudiantes (el 23,08%) no respondieron nada y la respuesta de uno (el 3,85%) se descarta porque no se entiende qué ha identificado (subrayó *denunciaron a* y escribió un *los* encima (v. *Gráfico IV*)).

La tercera oración (*Nos gusta mucho el deporte*) tenía un verbo psicológico o de afección cuyo complemento indirecto estaba en posición preverbal. La acertaron siete personas (el 26,92%), que subrayaron *nos*. Otras siete personas indicaron que no hay complemento indirecto, mientras que una (el 3,85%) subrayó *mucho el deporte*. Los once estudiantes restantes (el 42,31%) dejaron la pregunta en blanco (v. *Gráfico IV*). Por otro lado, la cuarta oración (*Hice esto para mi prima*) no tenía complemento indirecto y su dificultad radicaba en el complemento introducido por *para*, que en ocasiones es señalado como indirecto por los alumnos. Esta oración la acertaron cuatro personas (el 15,38%), que señalaron que no hay complemento indirecto. Hubo once fallos (el 42,31%): diez alumnos (el 38,46%) indicaron *para mi prima*, mientras que uno (el 3,85%) subrayó *esto* (es decir, el complemento directo). Diez personas (el 38,46%) no respondieron nada y la respuesta de una (el 3,85%) no se tiene en cuenta porque no se sabe qué ha identificado (subrayó *hice esto para mi* y escribió *le* encima) (v. *Gráfico IV*).

La quinta oración (*Le he reservado una mesa a Luis para Paula*) presentaba una duplicación pronominal del complemento indirecto y un complemento circunstancial de finalidad. La acertaron dos personas (el 7,69%), que subrayaron tanto *le* como *a Luis*. Hubo varios aciertos parciales: diez alumnos (el 38,46%) subrayaron *le*, mientras que dos (el 7,69%) subrayaron solo *a Luis*. Asimismo, un estudiante (el 3,85%) subrayó *le* y *a Luis para Paula*. Respecto a los fallos, una persona (el 3,85%) señaló que no hay complemento indirecto, otra indicó *una mesa* y una tercera subrayó *una mesa a Luis para Paula*. Además, un alumno subrayó *le he*; otro, *a Luis para Paula*; y un sexto señaló que hay complemento indirecto, pero no lo identificó. Las cinco personas restantes (el 19,23%) no respondieron nada (v. *Gráfico IV*).

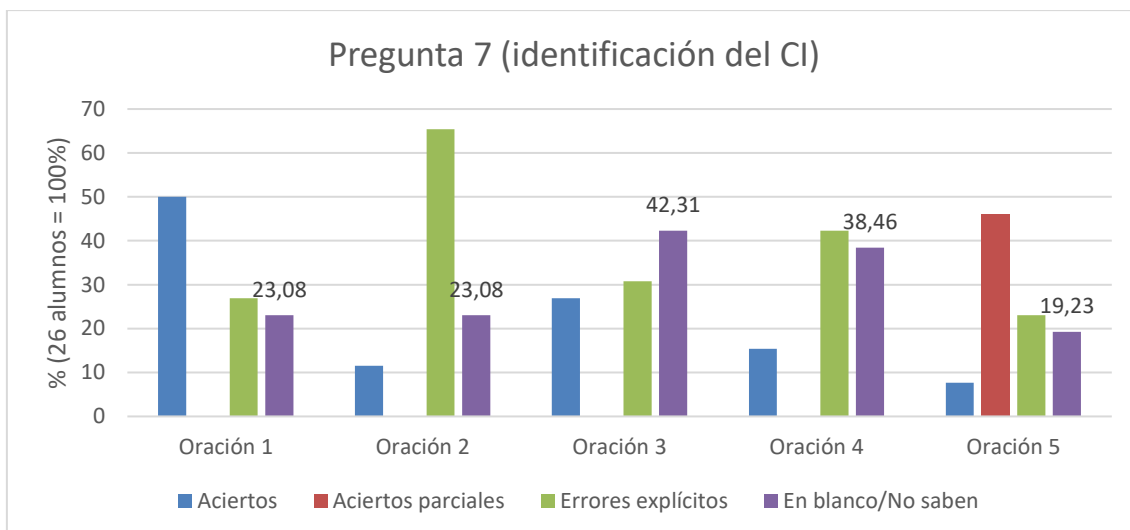


Gráfico IV. Resultados porcentuales de la pregunta 7 de la encuesta.

En la pregunta 8 el alumno debía indicar si había complemento de régimen preposicional y, de ser así, debía identificarlo. La primera oración (*Marta reside en Barcelona*) queda descartada de la identificación de esta función sintáctica porque se planteó como una oración con complemento argumental locativo. Aun así, cabe señalar que, de veintiséis personas, una persona (el 3,85%) subrayó *reside en* como complemento de régimen y otra indicó *reside en Barcelona* (v. *Gráfico V*). De la misma forma, la segunda oración (*Jorge vive en Madrid*) se descarta por el mismo motivo que la anterior. Pese a ello, una persona (el 3,85%) subrayó *vive*, otra destacó *vive en* y una tercera respondió *vive en Madrid* (v. *Gráfico V*).

La tercera oración (*Mario renunció a su casa*) contenía un complemento de régimen introducido por *a*. Fue acertada por once personas (el 42,31%) que subrayaron *a su casa*. Respecto a los errores, un estudiante (el 3,85%) indicó que sí hay complemento de régimen, pero no lo identificó. Asimismo, un alumno subrayó *renunció*, otro señaló *renunció a* y un tercero marcó *renunció a su casa*. Las once personas restantes (el 42,31%) dejaron la pregunta en blanco (v. *Gráfico V*). Por otro lado, la cuarta oración (*Puse la planta sobre la mesa*) se descarta por los mismos motivos que la primera y la segunda. Aun así, cinco personas (el 19,23%) subrayaron *la mesa* como complemento de régimen; cuatro (el 15,38%) señalaron que no hay complemento de régimen y los diecisiete estudiantes restantes (el 65,38%) no contestaron nada (v. *Gráfico V*).

La quinta oración (*Es difícil de asumir*) carecía de complemento de régimen, puesto que la obligatoriedad del complemento la regía el adjetivo y se ha considerado que el complemento de régimen lo exige un verbo, ya que esta es la noción que figura en el libro de texto (v. 3.2.). Fue acertada por cuatro personas (el 15,38%), que indicaron que no hay complemento de régimen. Respecto a los fallos, cuatro alumnos subrayaron *de asumir* como complemento de régimen, una persona (el 3,85%) señaló *difícil*, y otra indicó que hay complemento de régimen, pero no subrayó nada. Las dieciséis personas restantes (el 61,54%) no respondieron nada (v. *Gráfico V*).

Finalmente, la sexta oración (*¿Alguna vez has mezclado agua con aceite?*) presentaba un verbo trivalente de combinación y en ella tanto el complemento directo como el complemento de régimen preposicional tienen representante fonético. Fue respondida adecuadamente por seis personas (el 23,08%), que señalaron *con aceite*. Respecto a los fallos, cuatro personas (el 15,38%) respondieron que no hay complemento de régimen, una (el 3,85%) subrayó *agua con aceite*, otra indicó *mezclado con* y una tercera respondió *mezclado agua con aceite*. Los trece estudiantes restantes (el 50%) no respondieron nada (v. *Gráfico V*).

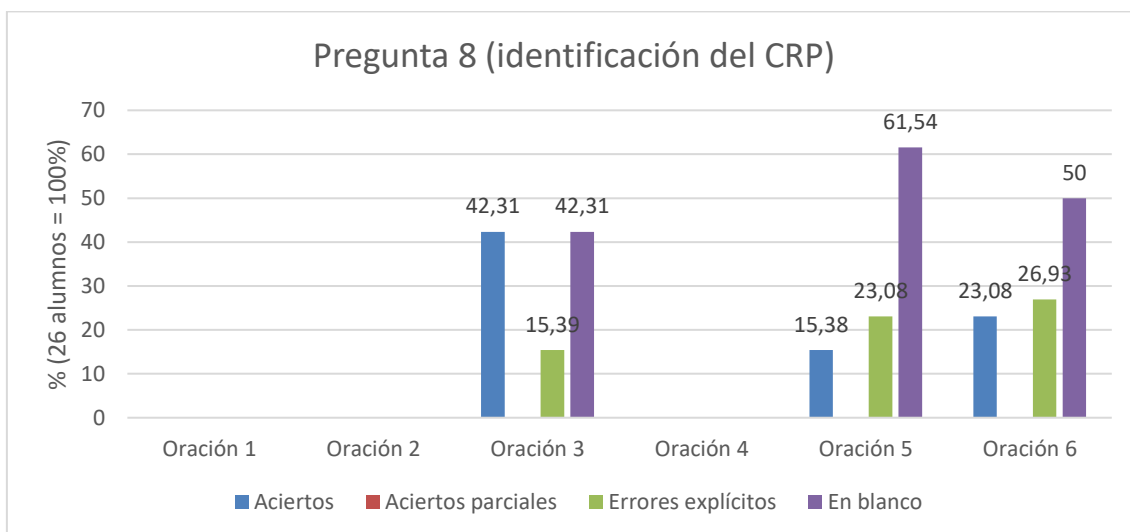


Gráfico V. Resultados porcentuales de la pregunta 8 de la encuesta.

En la pregunta 9 el alumno debía indicar si había complemento predicativo y, de ser así, debía identificarlo. La primera oración (*El niño duerme tranquilo*) contenía un complemento predicativo del sujeto. La acertaron doce personas (el 46,15%), que señalaron *tranquilo*. Respecto a los fallos, un alumno (el 3,85%) respondió que no hay complemento predicativo y otro subrayó *duerme tranquilo*. Las otras doce personas (el 46,15%) no respondieron nada (v. *Gráfico VI*).

La segunda oración (*Su primo parecía nervioso*) no tenía complemento predicativo, puesto que el verbo era copulativo. Fue acertada por cuatro personas (el 15,38%) que indicaron que no había complemento predicativo. Ocho estudiantes (el 30,77%) subrayaron *nervioso*, confundiendo el predicativo con el atributo. Asimismo, una persona (el 3,85%) subrayó *parecía* y otra indicó *parecía nervioso*. Los otros doce estudiantes (el 46,15%) no subrayaron nada (v. *Gráfico VI*). Por otra parte, la tercera oración (*Le extrajeron el diente sedado*) tenía un complemento predicativo del complemento indirecto. La acertaron cinco personas (el 19,23%), que subrayaron *sedado*. Respecto a los errores, cinco (otro 19,23%) señalaron que no había complemento predicativo, mientras que los dieciséis alumnos restantes (el 61,54%) no indicaron nada (v. *Gráfico VI*).

La cuarta oración (*Lo consideraron el candidato ideal*) tenía un complemento predicativo representado no por un sintagma adjetival, sino por un sintagma nominal. La acertaron cuatro personas (el 15,38%) que subrayaron *el candidato ideal*. En lo que respecta a los fallos, cuatro personas (el 15,38%) señalaron que no hay complemento predicativo, una (el 3,85%) subrayó *ideal* y otra señaló *consideraron*. Los otros dieciséis estudiantes (el 61,54%) dejaron la pregunta en blanco (v. *Gráfico VI*). Asimismo, la quinta oración (*Volví a casa en coche*) carecía de complemento predicativo, ya que no había una doble predicación. La acertaron cuatro personas (el 15,38%), que indicaron que no estaba presente esta función. Respecto a los fallos, tres (el 11,54%) subrayaron *en coche* y diecinueve estudiantes (el 73,08%) la dejaron sin contestar (v. *Gráfico VI*). Por último, la sexta oración (*Siempre se comporta bien*) se descarta de la identificación del complemento predicativo, ya que se planteó como un complemento argumental modal. Aun así, siete personas (el 26,92%) subrayaron *bien* como predicativo, tres alumnos (el 11,54%) indicaron que no hay predicativo y los otros dieciséis (el 61,54%) no señalaron nada (v. *Gráfico VI*).

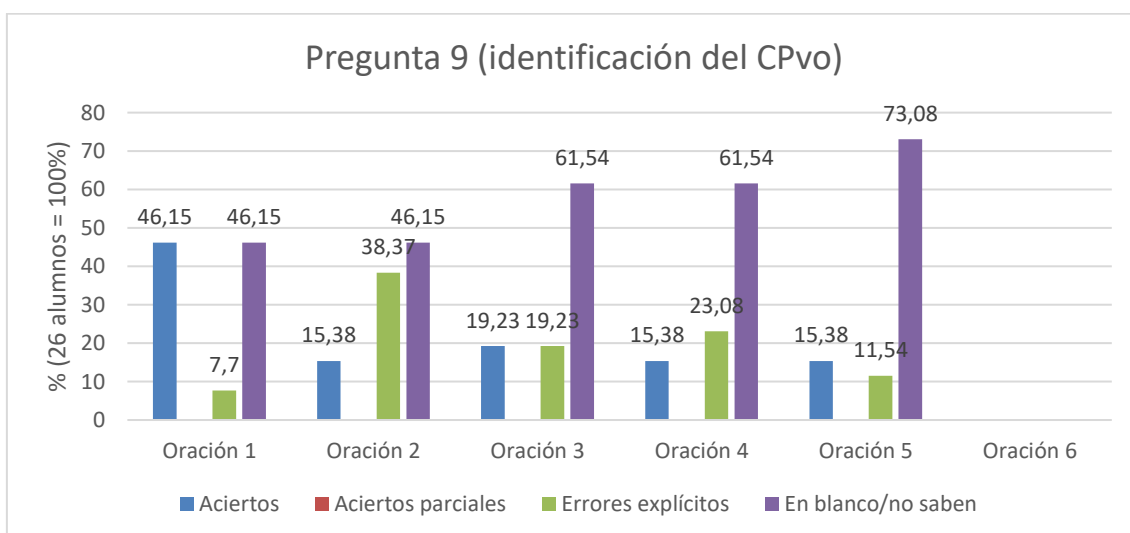


Gráfico VI. Resultados porcentuales de la pregunta 9 de la encuesta.

4.1.3. Conclusiones de la evaluación diagnóstica

Según los resultados, las primeras cuatro preguntas, en las que se pedía realizar ejercicios alineados con el enfoque competencial, resultaron difíciles, en general, para los estudiantes. Respecto a las respuestas, llama la atención, en primer lugar, que haya alumnos que identifiquen como gramatical una secuencia que no lo es, un resultado que no se esperaba, dado que se trata de estudiantes nativos de lengua española. Por otro lado, resulta interesante que, en algunas preguntas en las que solo se pide la semántica, contesten con respuestas gramaticales.

En lo que se refiere a los ejercicios de identificación de funciones sintácticas, estos se plantearon como preguntas de “control” y lo esperable era que se resolvieran sin demasiadas complicaciones. Sin embargo, se ha observado que hay dos errores generales

que dificultan el análisis sintáctico. El primero es la separación de las diferentes funciones sintácticas (por ejemplo, señalar que el complemento indirecto de *Pedro lleva regalos a sus amigos es regalos a sus amigos*). El segundo es la inclusión del verbo como parte del complemento, lo cual ocurre, especialmente, en el complemento de régimen preposicional y el complemento predicativo (por ejemplo, una respuesta es que el complemento de régimen de *Mario renunció a su casa es renunció*, y que el predicativo de *el niño duerme tranquilo es duerme tranquilo*). Junto a esto, se observan errores de identificación de algunas funciones con otras (por ejemplo, el complemento directo con el complemento indirecto).

Por otro lado, tras la realización de esta evaluación diagnóstica y la recopilación de los resultados, se realizaron dos sesiones de sintaxis en los dos grupos de primero de Bachillerato (una sesión por grupo) del Lucía de Medrano. La finalidad era explicar la respuesta a cada pregunta (y a cada secuencia) y que, entre todos, se respondiera a lo que se pedía. Además, se pretendía mostrar los fallos que se habían cometido y proporcionar a los alumnos la explicación sintáctica de por qué son errores. Dado que hubo bastantes equivocaciones en los ejercicios de identificación de funciones, se prefirió comenzar por la pregunta 5 y, si bien por cuestiones de tiempo no fue posible completar todas, se les proporcionó a los estudiantes el *Power Point* que se utilizó en la sesión y que podía resultarles de utilidad; este material se puede consultar en el Anexo II (v. *Anexo II*).

4.2. Propuesta didáctica

4.2.1. Presentación

Esta propuesta didáctica parte de los resultados expuestos en el subapartado anterior y se orienta a dos grupos de primero de Bachillerato compuestos, cada uno, por veintisiete alumnos. Con ella se pretende trabajar cinco funciones sintácticas (sujeto, complemento directo, complemento indirecto, complemento de régimen preposicional y complemento predicativo), si bien a partir de las explicaciones se hará referencia a otras tres (el atributo, el complemento agente y el complemento circunstancial), abarcando, así, las ocho funciones que aparecen en el libro de texto. Es relevante señalar que algunos de los ejercicios que figuran en las páginas siguientes se aplicaron en las dos sesiones de sintaxis que tuvieron lugar, y se ha aprovechado lo observado en ellas para el diseño de la propuesta, aunque esta, como tal, no se llevara al aula.

La propuesta didáctica está planificada para abarcar, previsiblemente, siete sesiones. En cada una de ellas se combina una parte teórica – centrada en la explicación de tres aspectos: características de la función sintáctica correspondiente, categorías que la representan y pruebas sintácticas para identificarla – con una parte práctica, dedicada a la realización de ejercicios previamente diseñados. Respecto a estos últimos, aunque el planteamiento inicial era elaborar ejercicios como los explicados en 2.2.4, dado que las secuencias de identificación de la evaluación diagnóstica resultaron de complejidad para algunos alumnos, se ha preferido enfocar la propuesta didáctica a trabajar las funciones

sintácticas para subsanar errores; tal es, por lo tanto, el objetivo principal. Junto a ellos se han incluido, aun así, otros ejercicios que buscan fomentar la observación y la reflexión, parecidos a los de las primeras preguntas de la encuesta y más cercanos, por lo tanto, al enfoque competencial.

4.2.2. Fundamentación curricular

Esta propuesta didáctica se enmarca dentro de la legislación actual, la *Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica de Educación* (o LOMLOE), vigente desde 2020. Para su desarrollo y vinculación con la normativa educativa se han utilizado el ya mencionado *Decreto 40/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León* (D 40/2022), y el *Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato* (en adelante, RD 243/2022), correspondientes, ambos, a la etapa de Bachillerato. En primer lugar, se explicarán los diferentes elementos del currículo de Castilla y León que se trabajan en esta propuesta didáctica y que, de manera visual, se pueden consultar en la Tabla II (v. *Tabla II*).

a) Competencias específicas, descriptores operativos y objetivos de etapa

En el caso de la materia de Lengua y Literatura, las competencias específicas son diez y, en esta propuesta didáctica, se trabaja, en primer lugar, la número 9, que consiste en “consolidar y profundizar en el conocimiento explícito y sistemático sobre la estructura de la lengua y sus usos, y reflexionar de manera autónoma sobre las elecciones lingüísticas y discursivas, con la terminología adecuada, para desarrollar la conciencia lingüística, para aumentar el repertorio comunicativo y para mejorar las destrezas tanto de producción oral y escrita como de comprensión e interpretación crítica” (D 40/2022, 2022, p. 50031). Esta competencia específica conecta con los descriptores operativos CCL1, CCL2, CCL3, CCL4, CP2, STEM1, STEM2, CD3, CD4, CPSAA5, CC1 y CCEC1, y entronca con los contenidos de la propuesta didáctica.

Asimismo, se trabaja la competencia específica número 3, cuyo objetivo es “producir textos orales y multimodales, con atención preferente a textos de carácter académico, con rigor, fluidez, coherencia, cohesión y el registro adecuado, atendiendo a las convenciones propias de los diferentes géneros discursivos, y participar en interacciones orales con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para construir conocimiento y establecer vínculos personales, como para intervenir de manera activa e informada en diferentes contextos sociales” (D 40/2022, p. 50028). Esta competencia se relaciona con los descriptores CCL1, CCL2, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, STEM3, CD2, CD3, CC2, CC3 y CCEC3.1, y de ella se tiene en cuenta lo referente a la participación en interacciones orales de manera cooperativa y respetuosa.

En lo que se refiere a los objetivos de etapa que figuran en el RD 243/2022, en esta propuesta didáctica se abordan los siguientes: el e), que entronca con la competencia específica 9 y que consiste en “dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua

castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su comunidad autónoma” (RD 243/2022, 2022, p. 8), y el k), que conecta con la competencia específica 3 y que busca “afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico” (RD 243/2022, 2022, p. 8).

b) Contenidos de la materia y competencias clave

Otro de los aspectos fundamentales son los contenidos de la materia. En la materia de Lengua y Literatura, los contenidos se agrupan en cuatro bloques: bloque A (La lengua y sus hablantes), bloque B (Comunicación), bloque C (Educación literaria) y bloque D (Reflexión sobre la lengua). En esta propuesta didáctica se tiene en cuenta el bloque D, en el cual se incluyen los contenidos relacionados con la “elaboración de conclusiones propias sobre el funcionamiento del sistema lingüístico con un metalenguaje específico a partir de la observación, comparación y clasificación de unidades comunicativas y del contraste entre lenguas” (D 40/2022, 2022, p. 50039). Ello se logra a partir de diferentes aspectos y en este trabajo se tienen en cuenta dos: en primer lugar, el que conecta con las unidades lingüísticas; en segundo lugar, el que atiende a la relación entre la estructura semántica y sintáctica de la oración simple en función del propósito comunicativo.

Por otro lado, las competencias clave que se trabajan son la competencia en comunicación lingüística (CCL), por su vinculación con la reflexión sobre el funcionamiento de la lengua, y la competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA), al promoverse la reflexión y la argumentación, así como la colaboración y la cooperación. De esta forma, en esta propuesta didáctica se promueve un enfoque interdisciplinar del aprendizaje en tanto que el conocimiento de la propia lengua constituye un pilar fundamental para la adquisición y expresión de nuevos conocimientos. Asimismo, el desarrollo de competencias contribuye tanto al progreso académico como a la formación integral del alumno como participante activo y responsable de la sociedad.

c) Contenidos de carácter transversal y orientaciones metodológicas

Respecto a los contenidos de carácter transversal, se trabajan el número 1, que se centra en la comprensión lectora, y el número 6, que consiste en fomentar el espíritu crítico y científico; asimismo, se tiene en cuenta el número 11, que resalta la importancia de la educación para la convivencia escolar proactiva y se orienta al respeto de la diversidad. Juntos a ellos, se promueven el respeto mutuo y la cooperación entre iguales. En lo que se refiere a las orientaciones metodológicas que figuran en el D 40/2022 (2022, p. 50025), el docente no solo aportará contenidos propios de la materia, sino que fomentará que los alumnos interactúen de manera respetuosa con sus compañeros y adopten un papel activo en su propio aprendizaje, intentando favorecer, así, su progresiva autonomía.

Fundamentación curricular				
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Descriptorios operativos	Objetivos de etapa
CE. 9	9.4	9.4.1. Separación adecuada de las funciones sintácticas	CCL2, STEM1, STEM2 y CD3	e)
		9.4.2. Reconocimiento argumentado de las funciones sintácticas de la oración simple		
		9.4.3. Relación de las funciones sintácticas de la oración simple con el significado		
CE. 3	3.2	3.2.1. Participación en el aula, y trabajo y colaboración en equipo	CCL1, CCL3, CCL5, STEM1, STEM3, CD2, CD3, CC2, CC3, CCEC3.1	k)
Contenidos de la materia: bloque D (Reflexión sobre la lengua)			Contenidos de carácter transversal: 1, 6, 11	
Competencias clave				
<ul style="list-style-type: none"> ○ Competencia en comunicación lingüística o CCL ○ Competencia personal, social y de aprender a aprender o CPSAA 				

Tabla II. Fundamentación curricular y aprendizaje interdisciplinar de la propuesta didáctica.

4.2.3. Secuencia de sesiones

En esta propuesta didáctica se prevé realizar siete sesiones de cincuenta minutos cada una. En lo que se refiere al método, y como ya se ha señalado en 4.2.1., las sesiones combinarán una parte de clase magistral, en la cual se abordarán conocimientos teóricos (y en la que, junto a la explicación propiamente dicha, se hará preguntas a los alumnos para que participen), con una parte práctica, que consistirá en la realización de ejercicios destinados a aplicar la teoría y a fomentar la reflexión y argumentación de los estudiantes en torno a las funciones sintácticas.

Todo ello transcurrirá en el aula, que será, así, el espacio de actuación. Respecto a los recursos, en la parte de clases magistrales y en los primeros veinte minutos de la séptima sesión se empleará la pizarra digital; de no funcionar, se hará uso de la pizarra tradicional. En lo relativo al material, se utilizarán unas fotocopias en las que figurarán todos los ejercicios y que les serán entregadas a los alumnos en la primera sesión, quienes también necesitarán papel y bolígrafo para ir tomando apuntes y contestar las preguntas. Por otra parte, la agrupación durante la clase magistral será individual, mientras que los

ejercicios se realizarán de manera grupal, en grupos de tres personas (siendo en total nueve grupos) que se elaborarán al azar, fomentando así el diálogo entre los estudiantes y procurando lograr la mayor cooperación posible. Finalmente, los ejercicios orales de análisis inverso que tienen lugar al inicio de cada sesión se llevarán a cabo de forma conjunta entre todos los estudiantes, puesto que la idea es que participen y que se escuchen las respuestas de los compañeros; de igual manera, durante la resolución de los ejercicios, cada grupo irá comentando en voz alta sus respuestas. Todos estos aspectos pueden verse, de forma esquemática, en la Tabla III.

Secuencia de sesiones					
	Método	Espacio	Agrupamiento	Tiempo	Recursos y materiales
Sesión 1	Clase magistral	Aula	Individual	15 minutos	Pizarra, folios y bolígrafos
	Trabajo colaborativo		Grupal (grupos de 3 personas)	15 minutos	Fotocopias
	Explicación colaborativa		Grupal	20 minutos	Pizarra
Sesión 2	Clase magistral	Aula	Individual	15 minutos	Pizarra, folios y bolígrafos
	Trabajo colaborativo		Grupal (grupos de 3 personas)	15 minutos	Fotocopias
	Explicación colaborativa		Grupal	20 minutos	Pizarra
Sesión 3	Clase magistral	Aula	Individual	15 minutos	Pizarra, folios y bolígrafos
	Trabajo colaborativo		Grupal (grupos de 3 personas)	15 minutos	Fotocopias
	Explicación colaborativa		Grupal	20 minutos	Pizarra
Sesión 4	Clase magistral	Aula	Individual	15 minutos	Pizarra, folios y bolígrafos
	Trabajo colaborativo		Grupal (grupos de 3 personas)	15 minutos	Fotocopias
	Explicación colaborativa		Grupal	20 minutos	Pizarras
Sesión 5	Clase magistral	Aula	Individual	15 minutos	Pizarra, folios y bolígrafos
	Trabajo colaborativo		Grupal (grupos de 3 personas)	15 minutos	Fotocopias
	Explicación colaborativa		Grupal	20 minutos	Pizarra
Sesión 6	Clase magistral	Aula	Individual	15 minutos	Pizarra, folios y bolígrafos
	Trabajo colaborativo		Grupal (grupos de 3 personas)	15 minutos	Fotocopias

	Explicación colaborativa		Grupal	20 minutos	Pizarra
Sesión 7	Trabajo colaborativo	Aula	Grupal	25 minutos	Pizarra, folios y bolígrafos
	Ejercicio de evaluación		Individual	25 minutos	Hojas de examen y bolígrafos

Tabla III. Secuenciación de sesiones de la propuesta didáctica.

➤ Primera sesión

Esta sesión comenzará con la explicación de las nociones de argumento, adjunto y valencia verbal, que, como se señaló en 3.2., aparecen en el libro de texto, y, posteriormente, se realizará el ejercicio inicial que figura a continuación. Se explican en letra cursiva algunas aclaraciones relativas al ejercicio.

Ejercicio inicial: señala qué complementos obligatorios necesitan los siguientes verbos y construye un ejemplo.

- Amanecer
- Dormir
- Beber
- Entregar

Es un ejercicio en el que se trabaja la estructura argumental de los verbos y que puede resultar beneficioso para identificar el número de complementos obligatorios que se necesitan (por el momento, no será tan importante que identifiquen de qué complementos concretos se trata); también se recordará que los complementos del verbo no forman parte del verbo, uno de los fallos más relevantes de la evaluación diagnóstica. Asimismo, este ejercicio presenta una utilidad de cara a la división de funciones que se trabajará en las siguientes sesiones, ya que permite una mejor comprensión de la relación entre los elementos de la oración. Para ayudar a los alumnos, se les proporcionará el siguiente ejemplo:

- *El verbo “enviar” necesita tres complementos obligatorios: el qué se envía, el quién lo envía y el a quién se lo envía → Juan envía un regalo a su hermano*

Tras esto, la sesión se centrará en el estudio del sujeto sintáctico, empezando por la realización de un ejercicio de análisis inverso de manera oral en el que se pedirá a los estudiantes que construyan oraciones a partir de premisas como las siguientes: “construye una oración con sujeto explícito” / “construye una oración con sujeto omitido” / “construye una oración cuyo sujeto sea, asimismo, una oración”; lo esperable es que construyan oraciones como *ella tiene un perro / queremos terminar la clase / ir al cine*

me gusta. Cabe señalar que este breve ejercicio se llevó a cabo en las sesiones de sintaxis que tuvieron lugar en las prácticas. Además de servir como activación de conocimientos y como antesala de lo que se iba a explicar a continuación, los alumnos se mostraron bastante participativos y construyeron secuencias adecuadas.

Una vez hecho esto, se explicará la teoría relativa al sujeto; concretamente, tres características. En primer lugar, que el sujeto es un argumento, es decir, un elemento imprescindible y exigido por la naturaleza semántica del verbo; en segundo lugar, que no va introducido por una preposición; por último, la diferencia entre las oraciones cuyo sujeto está omitido/elíptico y aquellas que carecen de sujeto. Relacionado con esto último, se les pedirá un ejemplo de cada tipo de construcción y, posteriormente, se abordarán tres tipos de oraciones impersonales: aquellas con verbos referidos a fenómenos atmosféricos, aquellas en las que el verbo *haber* funciona como auxiliar y aquellas con verbos que admiten usos impersonales, como *hacer*. Aunque existen otros tipos de oraciones impersonales, estas pueden ser las más frecuentes y, por lo tanto, las que se incluirán en la explicación.

Finalizado lo anterior, se señalarán las dos categorías que pueden desempeñar la función de sujeto: el sintagma nominal (cuyo núcleo sea un sustantivo o un pronombre) y la oración subordinada sustantiva. En línea con esto, se recordará que los adverbios y los pronombres átonos no pueden realizar esta función, intentando, así, que quienes señalaron esto en la evaluación diagnóstica no cometan de nuevo el error.

Continuando la parte de clase magistral, se recordará que el sujeto es una función sintáctica y que, como tal, se define mediante pruebas sintácticas. A este respecto, en una de las sesiones que tuvieron lugar en el aula, al preguntar a un estudiante “¿qué es el sujeto?” la respuesta fue “el que realiza la acción”, de ahí que sea relevante indicarles que el sujeto no se define de manera semántica y que, además, lo señalado no es correcto, puesto que existen verbos que no indican acciones⁴. De este modo, se procederá a explicar las pruebas sintácticas que definen el sujeto, y, puesto que estos conocimientos se imparten en cursos anteriores, se preguntará a los alumnos qué prueba se utiliza para ello. Lo previsible es que identifiquen como recurso la prueba de concordancia y, de ser así, se les pedirá un ejemplo para que la apliquen. Asimismo, también se les indicará que otra prueba es la sustitución por un pronombre personal de sujeto y, dado que su funcionamiento depende en gran medida de si el sujeto es un ser animado, se les pedirá que elaboren un ejemplo con un sujeto inanimado para que se percaten de la diferencia.

Tras repasar esta teoría, y no sin antes preguntar si hay alguna duda respecto a la explicación, la segunda parte de la sesión se dedicará al ejercicio 1. En los grupos asignados, los estudiantes deben responder a lo que se pide y, mientras tanto, la profesora irá pasando por los pupitres para escuchar los comentarios que hacen y orientar, de ser necesario, sus apreciaciones. Tras un tiempo prudencial, se irá pidiendo a los diferentes grupos que compartan las conclusiones a las que han llegado. Los demás estudiantes

⁴ Como se señaló en la nota a pie de página 3, en este trabajo no se manejan los papeles temáticos.

deberán estar atentos y relacionar lo que dicen sus compañeros con lo que han señalado ellos mismos, puesto que, después de las intervenciones, tendrán que hacer las observaciones oportunas; asimismo, la docente completará la explicación con los comentarios pertinentes. Esta manera de proceder se mantiene en las demás sesiones.

Ejercicio 1: indica cuál es el sujeto de las siguientes oraciones y justificalo sintácticamente.

- Falta una servilleta en la mesa
- Hay dos policías junto a mi casa
- Nos gusta la cocina de la abuela

*Estas oraciones son parecidas a las que resultaron de mayor dificultad en la evaluación diagnóstica. La idea de este ejercicio es que, aplicando las dos pruebas explicadas (sobre todo, la concordancia), los alumnos señalen que los sujetos son, respectivamente, “una servilleta” y “la cocina de la abuela”, y que indiquen que en la segunda secuencia no hay sujeto, ya que, si se pasa a plural el sujeto, no hay concordancia (*hay un policía junto a mi casa).*

➤ Segunda sesión

La segunda sesión se dedicará a la explicación del complemento directo (en adelante, CD), así como a la realización de ejercicios gramaticales relacionados con esta función sintáctica. Al igual que en la sesión anterior, lo primero que se hará es un breve ejercicio de análisis inverso a modo de activación de conocimientos mediante premisas como las siguientes: “construye una oración cuyo complemento directo esté introducido por *a*” / “construye una oración cuyo complemento directo sea una oración” / “construye una oración cuyo complemento directo sea un pronombre”; lo esperable es que elaboren oraciones similares a *vi a Juan / quiero que termine la clase / María lo leyó*.

Tras esto, tendrá lugar una parte teórica que comenzará por la explicación de dos características del CD. En primer lugar, se señalará que es un argumento del verbo, y, en segundo lugar, que suele figurar justo después de él, pero que también puede aparecer separado e incluso, anticiparlo; así, se les propondrá la oración *lentejas (y no garbanzos) come Juan* y se les preguntará a los alumnos por qué creen que el CD aparece antes del verbo. Una vez hecho esto, y continuando con las categorías, se recordará a los estudiantes que la función de CD pueden desempeñarla sintagmas nominales, sintagmas preposicionales introducidos por *a* en aquellos casos en los que el referente es animado (es decir, personas, animales o seres considerados vivos) y específico (es decir, un ser, real o imaginario, que se considera identificable), y oraciones subordinadas sustantivas.

La tercera parte de la explicación magistral se dedicará a dos pruebas sintácticas que definen el CD (la tercera prueba, la duplicación pronominal, se estudia en la siguiente sesión). Lo primero que se hará es señalar que el CD no es “quien recibe la acción del verbo” ni responde a “¿qué?” ni a “¿a quién?”, ya que, al ser una función sintáctica, se

define mediante características sintácticas. Así, se preguntará a los alumnos cuál es la prueba sintáctica principal para identificar el CD y posiblemente respondan que dicha prueba es la sustitución por los pronombres *lo, la, los, las*. Tras pedirles que construyan un ejemplo, se explicarán tanto esta prueba como la conversión del CD en sujeto paciente de una oración pasiva perifrástica, acompañando dicha explicación con ejemplos como los siguientes: *encontré lo que buscaba debajo del sofá > lo encontré debajo del sofá / voy a llevar dos tartas > las voy a llevar / entregó el premio a los ganadores > el premio fue entregado a los ganadores*.

En relación con la prueba de la sustitución, para facilitar el análisis a las personas leístas, se les dirá que una estrategia es sustituir el complemento masculino por su equivalente femenino; de esta manera, en casos como *ayer vi a tu hermano* es posible que alguien haga la sustitución por *ayer le vi* y piense que se trata de un complemento indirecto. Ante esto, se les planteará qué ocurre si se cambia el referente a femenino; la sustitución de *ayer vi a tu hermana* por *ayer la vi* les demostrará que, en la oración inicial, *a tu hermano* es un complemento directo.

Asimismo, se hará hincapié en que el CD no debe confundirse con el atributo, puesto que, aunque este último también se sustituye por *lo*, solo aparece con verbos copulativos. En lo que respecta a la prueba de la pasiva perifrástica, se recordará su funcionamiento, destacando las características del complemento agente. Tras esto, se realizarán los ejercicios 2, 3, 4, 5 y 6 en los grupos organizados. La sesión terminará con la dinámica que se explicó en la primera sesión: cada grupo compartirá sus conclusiones y los demás deberán compararlas con sus respuestas para, posteriormente, hacer observaciones; finalmente, la profesora realizará comentarios adicionales.

Ejercicio 2: indica si las siguientes oraciones tienen CD y, de ser así, justificalo mediante pruebas sintácticas. Si no lo hay, explica por qué.

- Creía que al final no vendrías a la fiesta
- Todo eso me parece una mala idea
- Transmití a Pedro tu petición

Estas oraciones, al igual que las del ejercicio 1, son similares a las que más se fallaron en la evaluación diagnóstica. Es un ejercicio de identificación que requiere una cierta reflexión para justificar las respuestas.

Ejercicio 3: observa la siguiente oración y justifica de manera sintáctica por qué toda la secuencia subrayada NO puede ser una sola función sintáctica.

- Traje muchos regalos para mis padres

La finalidad de este ejercicio es que, a partir de la sustitución del CD, se den cuenta de que todo lo subrayado no puede ser una función sintáctica, puesto que, al hacer la sustitución por “lo” (“los traje”), “para mis padres” no es información incluida en ella. En el caso de este ejercicio, no es tan importante que indiquen que el complemento introducido por “para” es un complemento circunstancial de finalidad, pero sí que dividan dos funciones sintácticas independientes.

Ejercicio 4: observa las siguientes secuencias. ¿Por qué en las oraciones subrayadas el CD no está introducido por *a*?

- Busco a mi abuela / Busco a mi perro / Busco a un profesor / Busco un profesor
- Busco a un empleado / Busco empleados

Ejercicio 5: ¿por qué crees que falla la prueba de la sustitución pronominal?

- Juan no lee nada > *Juan no lo lee

Ejercicio 6: ¿por qué crees que falla la prueba de la pasiva?

- Juan no lee nada > *Nada es leído por Juan
- *El disco es tenido por mí
- *Juan respondió que no quería comer / *Que no quería comer fue respondido por Juan

La finalidad de los ejercicios 4, 5 y 6 es los estudiantes observen las oraciones y, a partir de ello, reflexionen e intenten extraer conclusiones gramaticales. No se trata de que utilicen la terminología exacta, sino de que reflexionen y de que, utilizando sus propias palabras, vinculen las oraciones con lo que conocen y con lo que se ha explicado antes. Aun así, estos ejercicios, cuya dificultad es mayor, probablemente se realicen con éxito si los ejercicios 2 y 3 demuestran la asimilación de conocimientos; de no ser así, se profundizará en los ejercicios iniciales a partir de nuevas oraciones.

➤ Tercera sesión

La tercera sesión se dedicará a la explicación del complemento indirecto (en adelante, CI), así como a la realización de ejercicios gramaticales relacionados con esta función sintáctica. Lo primero a hacer, al igual que en las sesiones anteriores, será un breve ejercicio oral de análisis inverso con premisas como las siguientes: “construye una oración en la que aparezca primero el complemento directo y después el complemento indirecto” / “construye una oración en la que el complemento indirecto sea *se*”; con ellas se pretende que elaboren secuencias parecidas a *dije eso a Juan / se lo dije*.

Tras esto, se pasará a la explicación teórica, comenzando por las características de la función sintáctica. Lo primero que se señalará es que el CI puede ser exigido o no por el verbo (por ejemplo, en *di una revista al niño* el CI es argumental, mientras que en *le corté el pelo a mi sobrino* es adjunto). En segundo lugar, se indicará que esta función suele aparecer junto al CD en verbos trivalentes, aunque no siempre (*me gusta eso, se me olvidaron las llaves*). Junto a ello, se hará especial hincapié en que los complementos introducidos por “para” no son CI, sino complementos circunstanciales de finalidad, y se pondrá el siguiente ejemplo, partiendo de la oración del ejercicio 3: dado que el CI, al igual que el sujeto y el CD, es una función única (solo aparece una vez en cada oración), la gramaticalidad de secuencias como *traje muchos regalos a mi hermano para mis padres* implica que *para mis padres* no puede ser CI, puesto que *a mi hermano* es, indudablemente, un indirecto. Si bien existen otras pruebas que demuestran la independencia del complemento circunstancial, esta puede ser suficiente, dado el nivel al que se dirige esta propuesta.

Una vez explicadas las características de la función, se continuará con las categorías que pueden representarla; a saber, sintagmas preposicionales introducidos por *a* y pronombres átonos, y se les pedirá que construyan algún ejemplo. Se señalará, además, que un determinante no puede ser un CI (un error que se cometió en la encuesta). Junto a ello, se recordará que los pronombres dativos átonos tienen formas características para la tercera persona (*le, les*), pero no se distinguen de los pronombres acusativos en las demás (*me, te, nos, os, se*) y que, para evitar confusiones en casos como *me invitaron al cine*, una opción es cambiarlo a una tercera persona (*la invitaron al cine*), una sustitución que demuestra que *me* es CD. Tras esto, los alumnos tendrán que hacer el mismo proceso de razonamiento con la oración *nos gusta mucho el deporte* (una oración de la evaluación diagnóstica que fallaron bastantes estudiantes) para llegar a la conclusión de que *nos* es un CI.

Finalmente, se abordará que el CI no se define de manera semántica y, por lo tanto, no se puede reconocer señalando que es aquel que recibe la acción expresada por el verbo; para apoyar esta explicación, se les preguntará si esta definición semántica se cumple en *Miguel recibió un puñetazo* y probablemente señalen que no, dado que Miguel es quien realiza la acción. Como prueba sintáctica, se les señalará la conmutación por los pronombres átonos *le* y *les*, y se insistirá en que no hay que confundir el CD con el CI en

aquellos casos en los que el complemento está introducido por *a*. A modo de ejemplos, se propondrán *denunciaron a los culpables* y *dije eso a mis amigos*, y se pedirá a los alumnos que hagan las sustituciones por los pronombres átonos correspondientes y que expliquen los resultados para que sean ellos quienes comprueben la diferencia. Tras esto, se realizarán los ejercicios 7 y 8 en los grupos asignados y, como en las sesiones anteriores, posteriormente se compartirán los resultados.

Ejercicio 7: indica cuál es el CI de las siguientes oraciones y justifícalo mediante pruebas sintácticas.

- Nos encantó la función.
- Se lo dije yo.
- Comenté a mis amigos que no quería ir.

Son oraciones de identificación, similares a las más falladas de la evaluación diagnóstica.

Ejercicio 8: señala si en las siguientes oraciones hay CD, CI o ambos, y justifícalo mediante prueba sintácticas.

- Busco a tu hermano
- Nos encanta el marisco
- Regalé un libro a su hermana

Tras el ejercicio anterior, en cuyas oraciones sí había CI, este ejercicio es un poco más difícil. En él se espera que, a partir de lo explicado en esta sesión y en la anterior, diferencien el CD del CI y que dividan las dos funciones sintácticas en el caso de la segunda y tercera oraciones.

➤ Cuarta sesión

En esta sesión se abordará la estrategia de la duplicación pronominal del CD y el CI, ya que puede ser de utilidad para los estudiantes⁵. De esta manera, se les explicará que, si estos complementos están en posición natural (es decir, después del verbo), el CD no duplica (*vi ayer a Juan* frente a *#lo vi ayer a Juan*), algo que se hace especialmente patente si no es un complemento de persona (*#Juan las comió las patatas*), mientras que el CI puede o no duplicar (*di una patada a Juan* / *le di una patada a Juan*) e, incluso, suena más natural con la duplicación. Sin embargo, cuando el CD o el CI están anticipados, ambos tienen que duplicar (*a Juan lo vi ayer* frente a **a Juan vi ayer*; *a Juan le di una patada* frente a **a Juan di una patada*), excepto en aquellos casos en los que se busque un énfasis del complemento (*a Juan vi ayer, no a María*; *a Juan di una patada, no a su hermano*). Para completar la explicación, se les señalará que, si el complemento está formado por “preposición más pronombre”, la duplicación es obligatoria (**vi a él >*

⁵ Como se señaló en la tercera sesión, el CD y el CI son funciones únicas. Aun así, dado que es una propuesta dirigida a Enseñanza Media, una opción es indicar que, en los casos de duplicación pronominal, hay dos CD o dos CI, pero resaltando que se trata, en realidad, de un mismo complemento.

*lo vi a él; *di una patada a él > le di una patada a él*). Esta exposición teórica se acompañará de ejemplos contruados.

Cabe señalar que la estrategia de la duplicación pronominal se explicó en las sesiones de sintaxis que se realizaron en el aula y la impresión es que resultó de utilidad a los estudiantes. Muestra de ello es que se les volvió a plantear el ejercicio 9 (que figuraba en la encuesta inicial y que respondieron completamente bien pocos alumnos) y lo resolvieron adecuadamente, mostrándose, además, participativos. Una vez explicado lo anterior, los estudiantes, organizados en los grupos establecidos, deberán realizar los ejercicios 9, 10 y 11, y se procederá a la puesta en común de conclusiones a modo de cierre de la sesión.

Ejercicio 9: explica la agramaticalidad de “*Vio a ella” y corrige la secuencia.

Ejercicio 10: analiza sintácticamente las siguientes oraciones.

- A Carmen la vi en el cine.
- Le he regalado una camiseta a Mario.

Estas oraciones son similares a las más falladas en la encuesta inicial y en ambas aparece la duplicación pronominal.

Ejercicio 11: explica la agramaticalidad de “*a las aceitunas le he quitado el hueso”.

El punto de partida de este ejercicio es el bagaje nativo de los estudiantes. Es un ejercicio de observación y reflexión y se espera que los alumnos señalen que el número del pronombre de duplicación del CI depende del número del propio CI. Así, lo gramatical sería “a las aceitunas les he quitado el hueso”.

➤ Quinta sesión

La quinta sesión se dedicará a la explicación del complemento predicativo (en adelante, CPvo), así como a la realización de ejercicios gramaticales relacionados con esta función sintáctica. En primer lugar, se realizará un breve ejercicio oral de análisis inverso y se pedirá a los alumnos lo siguiente: “construye una oración con un complemento predicativo”; la intención es que construyan una secuencia similar a *llegaron cansados*. Tras esto, se hablará de dos características de esta función sintáctica; que se trata de un complemento que, normalmente, puede omitirse, pero no siempre (*lo noté cansado > *lo noté*); y que el predicativo implica una doble predicación que afecta al verbo y, normalmente, al sujeto o al CD. A modo de ejemplos: *el niño llegó muy contento* implica que el niño llegó y que, además, muy contento (es un predicativo de sujeto); por otro lado, *tienes la chaqueta manchada* implica que la persona tiene la chaqueta y, además, que esa chaqueta está manchada (es un predicativo del CD). De esta manera, se les insistirá que esta doble predicación es fundamental para reconocer esta

función.

En lo que se refiere a las categorías, se les recordará que el CPvo suele ser un adjetivo que concuerda en género y número con el elemento del que predica, aunque también puede aparecer representado por el sintagma nominal o el sintagma preposicional; el predicativo se puede expresar mediante otras categorías, pero, dado que estas son las principales, son las que se explicarán a los alumnos.

Finalmente, se destacará que el CPvo es una función independiente, a diferencia del complemento del nombre o CN, y se justificará mediante pruebas sintácticas. Así, se señalará que el CPvo puede moverse de sitio en la oración (no así el CN), mientras que el CN admite la supresión del núcleo (no así el CPvo); si bien existen otras comprobaciones como la construcción ecuacional, las dos señaladas pueden ser suficiente para que los estudiantes comprendan la explicación. Para comprobar si se ha entendido, se propondrán dos oraciones: *traía el brazo roto y sacó la mano izquierda*, y se les pedirá a los alumnos que apliquen las dos pruebas mencionadas para que sean ellos quienes comprueben que en el primer caso hay un CPvo y, en el segundo, un CN. Una vez finalizada la explicación, se procederá a la realización de los ejercicios 12 y 13 y, tras el trabajo en grupo, tendrá lugar la puesta en común de las respuestas.

Ejercicio 12: señala el CPvo de las siguientes oraciones y explica la doble predicación. En la segunda oración, ¿a qué función se refiere el predicativo?

- Llegaron a casa muy cansados.
- Le dije eso en silencio.

Es un ejercicio básico de identificación de la función, aunque con la pregunta se incluye una parte de reflexión que, además, les muestra que existen los complementos predicativos del CI (en la evaluación diagnóstica aparecía uno).

Ejercicio 13: observa las siguientes oraciones, explica el significado de cada una y, después, justifica en cuál de ellas hay un CN y en cuál hay un CPvo.

- Me devolvió los pantalones rotos y no nuevos.
- Me devolvió los pantalones rotos y no los nuevos.

Se trata de un par mínimo y su realización parte del bagaje nativo de los estudiantes, ya que será necesario para que expliquen los significados. Es un ejercicio de mayor complejidad que el anterior e implica tanto observación como reflexión.

➤ Sexta sesión

La sexta sesión se dedicará a la explicación del complemento de régimen preposicional (en adelante, CRP), así como a la realización de ejercicios gramaticales

relacionados con esta función sintáctica. Comenzando por el ejercicio oral de análisis inverso, se pedirá a los alumnos lo siguiente: “construye una oración con un complemento de régimen”; se espera que elaboren una secuencia parecida a *renunció al premio*. Tras esto, se abordarán las características del CRP, comenzando con su carácter obligatorio debido a la exigencia de un verbo. A este respecto, se les preguntará si en los sintagmas *su dependencia al alcohol* y *apto para el cargo* está presente esta función y, probablemente señalen, de manera acertada, que no es así. Por otro lado, se señalará que la obligatoriedad del CRP lo distingue del complemento circunstancial, una función que sí acompaña al verbo, pero que no es exigido por él, y que puede representarse mediante diferentes categorías como un sintagma nominal, un sintagma adverbial, un sintagma preposicional y una oración. Al igual que con el resto de funciones, se pedirá que construyan secuencias con este complemento.

Continuando con la explicación teórica del CRP, se recordará que es un sintagma preposicional cuyo término o complemento de la preposición suele ser un sintagma nominal o una oración, y se les pondrá algún ejemplo. Finalmente, como prueba sintáctica para identificar la función, se indicará la sustitución por una preposición más un pronombre, la cual se aplicará a las secuencias construidas. Terminada la parte teórica, se realizará, por grupos, el ejercicio 14, y, al igual que en las sesiones anteriores, se llevará a cabo una puesta en común con aportaciones de los estudiantes y de la profesora.

Ejercicio 14: indica si las siguientes oraciones tienen CRP y justificalo sintácticamente. Si no es así, señala por qué.

- Eso es fácil de decir
- Admiro su lucha por lo que quiere
- Nunca renunciará a sus derechos
- Los exámenes se hacen con bolígrafo

La utilidad de este ejercicio es que reconozcan si hay un complemento regido o no y, para ello, deben plantearse dos cuestiones: si es un complemento que acompaña al verbo (lo cual no se cumple en la primera y segunda oración) y si es obligatorio (lo cual no se cumple en la última oración).

➤ Séptima sesión

La séptima y última sesión se dividirá en dos partes. Los primeros veinticinco minutos se dedicarán a la resolución de posibles dudas que tengan los estudiantes y a la realización en la pizarra del análisis de las oraciones que figuran a continuación, señalando las funciones sintácticas que aparecen y por qué, y enlazando la forma de la oración con el significado; estas secuencias serán dictadas a los alumnos al final de la sesión anterior. Para su realización, un alumno saldrá a la pizarra, y serán sus compañeros quienes deberán ir diciéndole qué debe escribir y justificando sus respuestas. Durante este

tiempo, la profesora se mantendrá en silencio, observando y escuchando los comentarios de los estudiantes, e intervendrá para reconducir la explicación o para guiarlos, si es necesario.

- Oración 1: *un libro le regaló el hermano pequeño a su madre.*
- Oración 2: *corrieron alegres por el parque los niños del barrio.*

Por otro lado, los veinticinco minutos restantes se dedicarán a una pequeña prueba escrita; dicha prueba se explica en el siguiente apartado, ya que forma parte del proceso de evaluación.

4.2.4. Proceso de evaluación

En la evaluación de esta propuesta didáctica se emplearán dos criterios que entroncan con las competencias específicas 9 y 3. Dichos criterios serán el 9.4, que consiste en “conocer y analizar los principios fundamentales de la gramática española, identificando las diferentes unidades de la lengua, sus combinaciones sintácticas en oraciones simples y compuestas y, en su caso, la relación entre ellas y su significado” (D 40/2022, 2022, p. 50036) y está relacionado con los descriptores CCL2, STEM1, STEM2 y CD3; y el 3.2. que busca “consolidar la participación de manera activa y adecuada en interacciones orales (formales e informales) de cierta extensión, trabajando en equipo con actitudes de escucha activa y estrategias de cooperación conversacional y cortesía lingüística”, y que entronca con los descriptores CCL1, CCL3, CCL5, STEM1, STEM3, CD2, CD3, CC2, CC3 y CCEC3.1. Asimismo, a partir de estos criterios de evaluación se han desglosado los cuatro indicadores de logro que figuran a continuación y que serán objeto de evaluación:

- 9.4.1: el alumno separa adecuadamente las funciones sintácticas.
- 9.4.2: el alumno reconoce de manera argumentada las funciones sintácticas en oraciones simples.
- 9.4.3: el alumno relaciona las funciones sintácticas de la oración simple con el significado.
- 3.2.1: el alumno participa en el aula, y trabaja y colabora en equipo.

Esta propuesta didáctica supone un punto sobre la nota final. Para calcularlo, y en aras de lograr una evaluación fiable, válida y objetiva, se llevará a cabo un doble sistema que combinará la evaluación continua con la evaluación final, así como la coevaluación con la heteroevaluación. De manera esquemática, el sistema es el que figura en la Tabla IV.

Proceso de evaluación del alumnado				
Instrumento de evaluación 1: observación (30%)				
Indicadores de logro	Calificación		Agente	Momento
	Peso	Herramienta		
3.2.1.	30%	Rúbrica holística	Coevaluación	Evaluación continua
Instrumento de evaluación 2: prueba escrita (70%)				
Indicadores de logro	Calificación		Agente	Momento
	Peso	Herramienta		
9.4.1.	23%	Rúbrica analítica	Heteroevaluación	Final
9.4.2.	23%	Rúbrica analítica	Heteroevaluación	Final
9.4.3.	23%	Rúbrica analítica	Heteroevaluación	Final

Tabla IV. Proceso de evaluación del alumnado de la propuesta didáctica.

De esta forma, habrá, en primer lugar, una evaluación continua, que consistirá en el 30% de la nota y en la que se utilizará, como técnica de recaudación de información, la observación. Se tratará de una coevaluación, puesto que cada alumno deberá evaluar a los dos compañeros que forman parte de su grupo de trabajo; es una forma de tener en cuenta la colaboración de los estudiantes, así como de hacerles partícipes en el proceso de evaluación. El instrumento de evaluación que se empleará será la rúbrica holística que figura a continuación.

Rúbrica holística para evaluar a los compañeros	(Nombre del alumno que evalúa)
	(Nombre del alumno evaluado)
3 puntos	Escucha a los compañeros y participa en la realización de los ejercicios, colaborando y aportando ideas relevantes.
2 puntos	Escucha a los compañeros y de vez en cuando participa en la realización de los ejercicios, aunque sus aportaciones son poco significativas.
1 punto	Su aportación es mínima o nula y sus intervenciones demuestran que no está pendiente de lo que dicen los compañeros.
	(Puntos asignados)

Rúbrica I. Rúbrica holística para la coevaluación de los compañeros del grupo.

Cada estudiante deberá entregar a la profesora dos rúbricas y, dado que la puntuación máxima es de seis puntos (tres por cada compañero que evalúa), la nota final se obtendrá aplicando una regla de tres, en la que seis puntos equivaldrán al 30%. La fecha de entrega de estas rúbricas será la última sesión y se señalará a los alumnos que, en aras

de señalar la puntuación, deberán tener en cuenta la participación de sus compañeros de grupo a lo largo de todas las sesiones. Asimismo, es posible que, movidos por el compañerismo, los estudiantes puedan favorecer o perjudicar a los compañeros; para intentar evitar esto, se les transmitirá desde la primera sesión la importancia de ser justos, objetivos y responsables con los demás.

Por otro lado, y como ya se ha señalado, en la última sesión tendrá lugar una breve prueba escrita que constituirá el 70%. Será realizada por cada estudiante de manera individual y el agente evaluador será, en este caso, la profesora (es decir, se tratará de una heteroevaluación). En ella se preguntará lo siguiente:

Ejercicio final: justifica las funciones sintácticas que aparecen en la oración y explica cómo contribuyen al significado.

“A la profesora de Lengua entregó el examen seguro de sus respuestas”.

Como herramienta de evaluación de esta parte, se hará uso de una rúbrica diferente a la anterior; en este caso, la rúbrica analítica que aparece a continuación. En lo que se refiere al cálculo de la nota, la puntuación máxima son 12 puntos, que equivalen al 70%; de obtenerse menos, se realizaría una regla de tres.

Rúbrica analítica para la evaluación de la prueba final				
	1 punto	2 puntos	3 puntos	4 puntos
Separa adecuadamente las funciones sintácticas (indicador 9.4.1)	No separa adecuadamente las funciones sintácticas	Separa adecuadamente algunas funciones sintácticas, pero comete varios errores	Separa adecuadamente la mayoría de las funciones sintácticas, aunque hay algún error	Separa adecuadamente todas las funciones sintácticas
Reconoce de manera argumentada las funciones sintácticas en oraciones simples (indicador 9.4.2)	No reconoce las funciones sintácticas de la oración simple	Reconoce algunas funciones sintácticas de la oración simple, pero no argumenta sus respuestas	Reconoce casi todas las funciones sintácticas de la oración simple y argumenta sus respuestas	Reconoce todas las funciones sintácticas de la oración simple y argumenta sus respuestas
Relaciona adecuadamente las funciones sintácticas de la	No establece ninguna relación entre las funciones	Intenta relacionar las funciones sintácticas con	Relaciona correctamente alguna función sintáctica con el	Relaciona adecuadamente las funciones sintácticas con

oración simple con el significado (indicador 9.4.3)	sintácticas y el significado de la oración	el significado de la oración, pero de manera imprecisa o incorrecta	significado de la oración	el significado de la oración
TOTAL DE PUNTOS				12

Rúbrica II. Rúbrica analítica para la evaluación de la prueba final.

4.2.5. Atención a las diferencias individuales y propuestas de mejora

En lo que se refiere a las diferencias individuales, resulta indiscutible que la diversidad es un rasgo inherente tanto a la sociedad como al entorno educativo y, por ende, al aula. En primer lugar, es posible que algunos estudiantes muestren dificultades en la comprensión de los contenidos o en la realización de los ejercicios propuestos. Para atender a sus necesidades, se les dedicaría una atención individualizada en determinados momentos que permita adaptar las explicaciones; asimismo, la prueba final podría adecuarse a sus circunstancias. De la misma manera, es fundamental atender a aquellos estudiantes cuyos conocimientos y capacidades superan los estándares del grupo. Así, se les proporcionaría una respuesta educativa adaptada a su nivel, ampliando la parte teórica y proponiendo ejercicios de mayor dificultad. Por ejemplo, en el caso del complemento predicativo, se explicaría la construcción ecuacional y se les pediría que la aplicaran a las oraciones *traía el brazo roto y sacó la mano izquierda* (es decir, las oraciones propuestas en la quinta sesión) para, posteriormente, explicar los resultados. Junto a esto, se les podría proponer ejercicios como los siguientes, que suponen un reto mayor:

- Observa las siguientes oraciones y justifica las funciones sintácticas que aparecen en ella: “piensa en sus hijos cansados” / “la entrada de Juan borracho”. *En estas oraciones están presentes un predicativo del complemento de régimen y un predicativo del complemento del nombre, dos funciones bastante más restringidas que el complemento de régimen del sujeto y el del complemento directo, y que no se han incluido en la explicación de las sesiones.*
- ¿Cómo analizarías la oración “murieron con las botas puestas”? Justifica tu respuesta. *Se trata de una oración con un complemento predicativo representado por un sintagma preposicional que, a su vez, contiene otro complemento predicativo.*

Respecto a las propuestas de mejora, uno de los factores que podría repercutir en el desarrollo de la propuesta didáctica es el tiempo. Por este motivo, el calendario de trabajo podrá ajustarse en función del ritmo de las diferentes sesiones, ampliándose, si fuera necesario, de siete a ocho o nueve sesiones. De no ser posible, otras opciones son omitir algunos ejercicios, pero manteniendo aquellos que resultan necesarios para asentar

los conocimientos de base, o, en aquellos casos en los que se plantean varios análisis, suprimir alguno de ellos. Asimismo, existe la posibilidad de que las explicaciones y los ejercicios inicialmente planteados no resulten eficientes para resolver las dudas y las dificultades del alumnado. De ser así, se ofrecerán aclaraciones adicionales y se emplearán nuevos ejemplos diseñados para facilitar la comprensión de los contenidos. Además, si en el ejercicio final se advierte que no se han alcanzado los resultados esperados (v. *Conclusiones*), será pertinente retomar las explicaciones y abordar nuevamente las dificultades detectadas, con el fin de garantizar el efectivo proceso de enseñanza-aprendizaje.

5. CONCLUSIONES

Este TFM constituye el proyecto final del “Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas” de la Universidad de Salamanca. A continuación, se exponen las conclusiones principales.

En primer lugar, en la historia reciente no ha habido un consenso sobre qué tratamiento se ha de dar a la enseñanza de la gramática y prueba de ello es la sucesión de enfoques adoptados a lo largo del tiempo, desde aquellos que equiparan la enseñanza de la lengua con la enseñanza de la gramática hasta otros que la identifican con el uso comunicativo. Este debate continúa vigente en la actualidad: en uno de los extremos se encuentran quienes defienden la postura centrada en el uso comunicativo de la lengua y al cual se supedita la gramática; en el otro, aquellos que abogan por el estudio de la gramática *per se*, como una disciplina que merece ser estudiada. Desde una perspectiva crítica, quizás lo más adecuado sea avanzar hacia una concepción integradora, en la que el estudio formal de la lengua se combine con su funcionalidad para enriquecer el aprendizaje lingüístico.

Por otro lado, en el enfoque competencial no solo se defiende el estudio del sistema lingüístico propiamente dicho, sino que se critica limitarse al estadio terminológico (especialmente, en niveles avanzados), puesto que se aboga por fomentar la reflexión y la argumentación en torno a los fenómenos de la lengua, así como por adaptar la teoría y la práctica a los diferentes cursos. No obstante, cabe señalar que, pese a que los fundamentos teóricos y prácticos de esta propuesta son sólidos, se hace necesario acompañarlos de una formación adecuada del profesorado y disponer de tiempo suficiente; de no ser así, los ejercicios que se plantean en este enfoque podrían ser poco eficientes.

En tercer lugar, en la LOMLOE en Castilla y León, la gramática no se suele contemplar como un conocimiento teórico autónomo, sino más bien como una herramienta centrada en la funcionalidad del lenguaje, un enfoque que puede traer consigo el empobrecimiento del aprendizaje si no se combina con la reflexión sobre el sistema. Por ello, sería deseable que el currículo reconociera en mayor medida el valor formativo

del conocimiento lingüístico y promoviera un equilibrio entre lo funcional y lo estructural, ya que una enseñanza gramatical bien fundamentada y adaptada al nivel del alumnado no solo reforzaría su competencia lingüística, sino que también contribuiría al desarrollo de habilidades cognitivas esenciales como son la capacidad analítica, la argumentación y la abstracción.

Por otra parte, los estudiantes de primero de Bachillerato, al menos, los que participaron en la evaluación diagnóstica, muestran algunos errores “de base”, lo que repercute en la identificación de funciones lingüísticas y dificulta la realización de ejercicios cercanos al enfoque competencial. Ante esto, y en relación con lo señalado antes, surge la cuestión de cómo fomentar la reflexión y argumentación gramatical si los conocimientos básicos no están asentados. Una posibilidad es plantear una intervención que combine el refuerzo de los conceptos gramaticales esenciales con el uso de estrategias metalingüísticas adaptadas al nivel de los alumnos.

En quinto lugar, la propuesta didáctica que se ha diseñado pretende solventar algunas de las dificultades detectadas en la evaluación diagnóstica, y, tras su aplicación, se esperaría un doble resultado. Por un lado, haber contribuido a reforzar la comprensión de los contenidos gramaticales, en particular, los relativos a la identificación de funciones sintácticas de la oración simple. Por otro, haber favorecido el desarrollo de competencias personales, como la capacidad de observación y la reflexión sobre la lengua (en línea con el enfoque competencial de Bosque), e interpersonales, como la colaboración, la comunicación efectiva y la asunción de responsabilidades del trabajo en grupo (en línea con el marco legislativo), alcanzando una educación de calidad y cumpliendo así con el Objetivo de Desarrollo Sostenible u ODS 4.

En definitiva, y a raíz del recorrido teórico y práctico abordado en el trabajo, cabe preguntarse si es posible el desarrollo efectivo de competencias si los conocimientos sobre los que estas se sustentan son inestables o insuficientes, una cuestión que lleva a plantearse, asimismo, el lugar de la gramática en el currículo desde una perspectiva integradora que combine el saber lingüístico con la finalidad comunicativa, y que apueste por una enseñanza que no solo forme a los estudiantes como usuarios de la lengua, sino también como personas conocedoras de su sistema.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Biblioteca de Educación. (10 de octubre de 2023). *La LOMLOE y el nuevo currículo: hacia un enfoque competencial*. Gobierno de España. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/biblioteca-central/blog/2023/octubre/lomloe-nuevo-curriculo.html#:~:text=El%20concepto%20de%20competencia%20hace,resolver%20situaciones%20y%20problemas%20diarios.&text=de%20elementos%20curriculares,Enlace%20externo%2C%20se%20abre%20en%20ventana%20nueva,al%20logro%20de%20ese%20objetivo>
- Bosque, I. (13 de febrero de 2020). *Estrategias y malentendidos en la enseñanza de la Gramática*. [Conferencia principal]. Facultad de Filosofía y Letras de Zaragoza. <https://www.youtube.com/watch?v=f8c67eAgets>.
- Bosque, I. (1996). *Repaso de sintaxis tradicional: ejercicios de autocomprobación*. Arco Libros.
- Bosque, I. (2018a). ¿Qué es hoy la enseñanza de la lengua y qué debería ser? *Universidad de La Habana*, 285, 8-24.
- Bosque, I. (2018b). Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática. *ReGrOC | Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 1(1), 11-36. <https://revistes.uab.cat/regroc/article/view/v1-n1-bosque>
- 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. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*. 54(2, II Sem). 63-83.
- Bosque, I. y Gallego, Á. (2018). La gramática en la Enseñanza Media. Competencias oficiales y competencias necesarias. *ReGrOC | Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 1(1), 141-201. https://revistes.uab.cat/regroc/article/view/v1-n1-bosque-gallego/pdf_8
- Bosque, I. y Gallego, Á. (2021). La terminología gramatical en secundaria y bachillerato. Ventajas e inconvenientes didácticos de algunos conceptos gramaticales antiguos y modernos. *Revista Española de Lingüística*, 51(2), 51-78.
- Bravo, A. (2018). La formación de los futuros docentes de Lengua Castellana: el lugar de la gramática en los planes de estudio universitarios. *ReGrOC | Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 1(1), 37-77. <https://revistes.uab.cat/regroc/article/view/v1-n1-bravo>
- Bronckart, J-P. y Dolz, J. (2007). La noción de competencia: su pertinencia para el estudio del aprendizaje y de las acciones verbales en Bronckart, J-P. *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Miño y Dávila. <https://elibro-net.usal.idm.oclc.org/es/ereader/bibliotecasusal/101968>

- Camps, A. (2014). Hacia una renovación de la enseñanza de la gramática. *SEDLL. Lenguaje y Textos*. (40), 7-18.
- Camps, A. y Zayas, F. (2006). Introducción en Camps, A. *Secuencias didácticas para aprender gramática*, 7-16. Graó.
- Conti, C. y Felú, E. (2024). *Ejercicios de autocomprobación de gramática avanzada del español : morfología, clases de palabras y sintaxis*. Arco Libros.
- Decreto 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín oficial de Castilla y León*. 2022. <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/decreto-39-2022-29-septiembre-establece-ordenacion-curricul>
- Decreto 40/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín oficial de Castilla y León*. 2022. <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/decreto-40-2022-29-septiembre-establece-ordenacion-curricul>
- Durán, C. (14 de febrero de 2025). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Facultad de Educación, Salamanca, España.
- Gallego, Á. y Gutiérrez, E. (2022). *Trabajando el Glosario de Términos Gramaticales. Ejercicios reflexivos y competenciales*. Arco Libros.
- Gallego, Á. y Mora, P. (2020). *La terminología gramatical en Secundaria y Bachillerato: buscando un vocabulario común*. [Archivo PDF]. https://90f5ca23-9255-463f-965f-4e183c043746.filesusr.com/ugd/d72a87_0c4b089b762c49ab85b50c23ecb929c4.pdf
- Gómez Mendoza, M.Á. (2015). La transposición didáctica: historia de un concepto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1(1), 83-115. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8667527>
- Lomas, C. (1996). Presentación en Colomer, T. *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*.
- Lozano, G. (2017). *Cómo enseñar y aprender sintaxis. Modelos, teorías y prácticas según el grado de dificultad*. Cátedra.
- Marqueta, B. (2023). *La reflexión sintáctica: teoría y práctica para la docencia*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Milian, M. y Camps, A. (2006). El razonamiento metalingüístico en el marco de secuencias didácticas de gramática (SDG) en Camps, A. *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua* (25-53). Graó.

- Pérez Ocón, P. (2022). Algunas claves para enseñar el complemento directo en la educación secundaria. *ReGrOC | Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 4, 40-61. <https://revistes.uab.cat/regroc/article/view/v4-n1-perez/60-pdf-es>
- Real Academia Española. (14 de diciembre de 2023). *La enseñanza de la lengua y la literatura en España, con especial atención al uso, el conocimiento y el aprendizaje del español*. <https://www.rae.es/noticia/la-ensenanza-de-la-lengua-y-la-literatura-en-espana-con-especial-atencion-al-uso-el-0>
- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*. 2022. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-5521>
- Recio, Á. y Tomé, C. (2022). Retos en la enseñanza de la gramática del español como L1 y L2. Carencias en la formación del docente en González, Y. y Molina, I. *Enfoques actuales en investigación filológica*, 341-359.
- 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.
- Romero, J. (2015). *Entrevista a Ignacio Bosque*. *Estudios de lexicografía* (5), 14-42.
- Tusón, J. (1981). *Teorías gramaticales y análisis sintáctico*. Teide.
- Widdowson, H. G. (1998). Aspectos de la enseñanza del lenguaje en Mendoza, A. *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (1-22). Universidad de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, ICE.
- Zayas, F. (2006). La actividad metalingüística: más allá del análisis gramatical en Camps, A. *Secuencias didácticas para aprender gramática*, 161-172. Graó.

7. ANEXOS

Anexo I. Evaluación diagnóstica

1. Selecciona la respuesta correcta

Juan no sabe que es mi vecino > Juan no sabe qué es mi vecino: al añadir la tilde en que

- a) Mi vecino pasa a ser el atributo del verbo es
 - b) Qué pasa a ser el atributo del verbo es
2. ¿La secuencia *Vio a ella* es gramatical, es decir, se ajusta a las reglas de la gramática? De no ser así, ¿qué harías para que sí lo fuera?
3. Explica la ambigüedad de la secuencia *Jorge trae los pantalones sucios*
4. Explica la diferencia semántica entre las siguientes oraciones
- a) Deben ir a casa / Deben de ir a casa
 - b) Sé que fumas / Sé qué fumas
5. Indica si las siguientes oraciones tienen sujeto y, de ser así, identifícalo
- | | |
|---------------------------------|--------------------------------------|
| a) Mi hermana lee muchos libros | d) Llueve mucho |
| b) Faltan exámenes en la mesa | e) Hay mucha gente en esa habitación |
| c) No queremos comer allí | f) Nos gusta la comida italiana |
6. Indica si las siguientes oraciones tienen complemento directo y, de ser así, identifícalo
- | | |
|------------------------------------|--|
| a) Busco a mi abuela | e) Di una patada a Juan |
| b) A Marta la vi en el restaurante | f) No sé qué piensas tú que habría que hacer |
| c) Pensé que llegarías tarde | |
| d) Me parece una idea estupenda | |
7. Indica si las siguientes oraciones tienen complemento indirecto y, de ser así, identifícalo
- | | |
|-------------------------------------|---|
| a) Pedro lleva regalos a sus amigos | d) Hice esto para mi prima |
| b) Denunciaron a los culpables | e) Le he reservado una mesa a Luis para Paula |
| c) Nos gusta mucho el deporte | |
8. Indica si las siguientes oraciones tienen complemento de régimen preposicional y, de ser así, identifícalo
- | | |
|---------------------------------|--|
| a) Marta reside en Barcelona | e) Es difícil de asumir |
| b) Jorge vive en Madrid | f) ¿Alguna vez has mezclado agua con aceite? |
| c) Mario renunció a su casa | |
| d) Puse la planta sobre la mesa | |
9. Indica si las siguientes oraciones tienen complemento predicativo y, de ser así, identifícalo
- | | |
|---------------------------------------|-----------------------------|
| a) El niño duerme tranquilo | |
| b) Su primo parecía nervioso | |
| c) Le extrajeron el diente sedado | e) Volví a casa en coche |
| d) Lo consideraron el candidato ideal | f) Siempre se comporta bien |

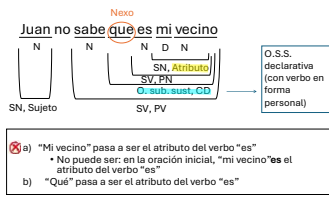
Anexo II. Power Point utilizado en las sesiones de sintaxis

1. Selecciona la respuesta correcta

Juan no sabe **que** es mi vecino > Juan no sabe **qué** es mi vecino

- Al añadir la tilde en **que**
 - "Mi vecino" pasa a ser el atributo del verbo "es"
 - "Qué" pasa a ser el atributo del verbo "es"

¿Cómo se analiza la a)?



2. ¿La secuencia **Vio a ella** es gramatical, es decir, se ajusta a las reglas de la gramática? De no ser así, ¿qué harías para que sí lo fuera?

- Respuestas
 - Falta una tilde ("vio") → "Vio" nunca lleva tilde porque es una palabra monosílaba y no hay otra palabra que se escriba igual (= tu-tú)
 - "Ella fue vista"
 - "La vio" → Estrategia de la duplicación (siguientes dispositivas)

1. Selecciona la respuesta correcta

Juan no sabe **que** es mi vecino > Juan no sabe **qué** es mi vecino: al añadir la tilde en **que**

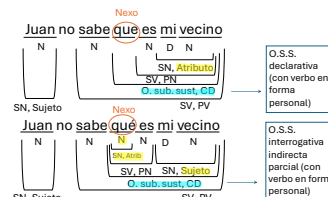
- a) "Mi vecino" pasa a ser el atributo del verbo "es"
 - No puede ser: en la oración inicial, "mi vecino" es el atributo del verbo "es"
- b) "Qué" pasa a ser el atributo del verbo "es"

Estrategia de la duplicación pronominal

- Cuando se produce la anticipación del CD o del CI, tienen que duplicar
 - CD: A Juan lo vi ayer vs. *A Juan vi ayer
 - CI: A Juan le di una patada vs. *A Juan di una patada
 - Solo se puede evitar la duplicación en casos de énfasis sobre el complemento
 - A Juan vi ayer, no a María
 - A Juan di una patada, no a su hermano

Estrategia de la duplicación pronominal

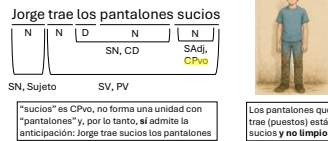
- Excepción: un complemento formado por preposición + pronombre tiene que duplicar
 - CD: *Vi a él > Lo vi a él
 - CI: *Di una patada a él > Le di una patada a él
- Secuencia "Vio a ella"
 - a (preposición) **ella** (pronombre) → **La** vio a ella



Estrategia de la duplicación pronominal

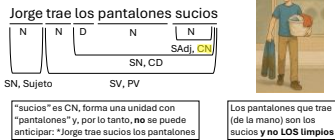
- Cuando el CD y el CI están en su posición natural
 - CD: no duplica
 - Vi ayer a Juan vs. #Lo vi ayer a Juan
 - Si el CD no es de persona, suena más forzoso: #Juan las comió las patatas
 - CI: puede duplicar
 - Di una patada a Juan / Le di una patada a Juan

3. Explica la ambigüedad de la secuencia Jorge trae los pantalones sucios



Los pantalones que trae (puestos) están sucios y no limpios

3. Explica la ambigüedad de la secuencia Jorge trae los pantalones sucios



Los pantalones que trae (de la mano) son los sucios y no LOS limpios

4. Explica la diferencia semántica entre las siguientes oraciones

- Deben ir a casa / Deben de ir a casa
- Sé que fumas / Sé qué fumas

4. Explica la diferencia semántica entre las siguientes oraciones

- Deben ir a casa / Deben de ir a casa
 - Respuesta(s) incorrectas
 - La diferencia está en la presencia y ausencia de un CRP → Son dos perífrasis
 - El verbo "deben" funciona como auxiliar en perífrasis de infinitivo que indican obligación (deber + infinitivo) suposición/probabilidad (deber de + infinitivo)
 - Otras respuestas
 - En la primera hay perífrasis y en la segunda hay preposición + verbo → Las perífrasis se componen por
 - Verbo auxiliar: aparece conjugado
 - Elemento de enlace: preposiciones "a", "de" o la conjunción "que"
 - Verbo pleno o auxiliado: en forma no personal (infinitivo, gerundio o participio)

4. Explica la diferencia semántica entre las siguientes oraciones

- Sé que fumas / Sé qué fumas
 - Respuestas
 - La diferencia está en la tilde
 - Sé (que) fumas: O.S.S. declarativa
 - Sé (qué) fumas: O.S.S. interrogativa indirecta

a) Mi hermana lee muchos libros

- Respuesta(s) incorrectas
 - El sujeto es "libros" → "Libros" no concuerda con el verbo
 - Mi hermana lee muchos libros > Mi hermana lee un libro
- El sujeto es "Mi hermana"
 - Concuerda con el verbo en número y persona
 - Mi hermana lee > Mis hermanas leen
 - Se puede conmutar (sustituir) por un pronombre personal de sujeto
 - Mi hermana lee > Ella lee

b) Faltan exámenes en la mesa

- Respuesta(s) incorrectas
 - No hay sujeto → El verbo "faltar" requiere un sujeto
 - Algo (Sujeto) falta
 - El sujeto es "la mesa" → No concuerda con el verbo
 - El sujeto es "exámenes en la mesa" → No forman una unidad
 - Faltan exámenes en la mesa > En la mesa faltan exámenes
- El sujeto es "exámenes"
 - Concuerda con el verbo: Faltan exámenes > Falta un examen
 - Se puede conmutar por un pronombre personal de sujeto → Ellos faltan
- Posible duda: ¿puede ser el sujeto "en la mesa"?
 - El sujeto no va introducido por una preposición

5. Indica si las siguientes oraciones tienen sujeto y, de ser así, identifícalo

c) No queremos comer allí

- Respuesta(s) incorrectas
 - No hay sujeto → El verbo "querer" requiere un sujeto
 - Alguien (Sujeto) quiere algo (CD)
- El sujeto está omitido o elíptico
 - (Nosotros) no queremos comer allí
- Posible duda: ¿Por qué "allí" no puede ser el sujeto?
 - "Allí" es un adverbio y solo pueden ejercer la función de sujeto:
 - SN (El coche es azul)
 - Oraciones subordinadas sustantivas (Conviene que llegues pronto / Es saludable pasar todos los días / Me gusta cómo viste...)

f) Nos gusta la comida italiana

- Respuesta(s) incorrectas
 - El sujeto es "nos" → Los pronombres átonos no pueden ser sujetos
 - "Nos" es CI → A ellos les gusta vs. *A ellas les gusta
 - El sujeto es un elíptico/omitido "nosotros"
 - *Nosotros nos gusta la comida italiana
 - No hay sujeto → El verbo "gustar" requiere un sujeto
 - Alguien (CI) le gusta algo (Sujeto)
- El sujeto es "la comida italiana"
 - Concuerda con el verbo: Nos gusta la comida italiana > Nos gustan las pizzas italianas

a) A Marta le vi en el restaurante

- Respuesta(s) incorrectas
 - No hay CD → El verbo "ver" exige un CD
 - Alguien (Sujeto) ve algo a alguien (CD)
 - El CD es "la vi" → El verbo no puede formar parte del CD
 - El CD es "la vi en el restaurante" → El verbo no puede formar parte del CD
- El CD es "A Marta"
 - "La", duplicación pronominal (el CD está anticipado, por lo que tiene que duplicar)

6. Indica si las siguientes oraciones tienen complemento directo y, de ser así, identifícalo

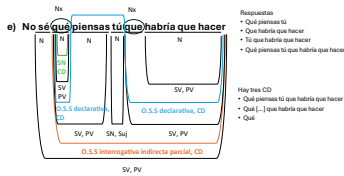
a) Busco a mi abuela

- El CD es "a mi abuela"
 - Puede conmutarse por un pronombre átono de CD → La busco

- b) Pensé que llegarías tarde**
- Respuesta(s) incorrectas
 - No hay CD → El verbo "pensar" requiere un CD
 - Alguien (Sujeto) piensa algo (CD)
 - El CD es "que llegarías tarde" → Las oraciones subordinadas sustantivas pueden ser CD
 - Admite la conmutación por un pronombre átono de CD
 - Lo pensé
 - Posible duda
 - Por su conmutación por "lo", ¿podría ser un atributo?
 - No porque no hay un verbo copulativo

- c) Me parece una idea estupenda**
- Respuesta(s) incorrectas
 - El CD es "una idea estupenda" → "Parecer" es un verbo copulativo; no admite CD
 - El CD es "una idea" → No admite la conmutación
 - ""Me parece una idea lo", ""Me lo parece una idea"...
 - El CD es "me" → Es CI
 - A María le parece una idea estupenda vs. "A Mariatá parece una idea estupenda"
 - No hay CD

- d) Di una patada a Juan**
- Respuesta(s) incorrectas
 - No hay CD → El verbo exige un CD
 - Alguien (Sujeto) de algo (CD) a alguien (CI)
 - El CD es "di" → El verbo no puede ser CD
 - El CD es "di una patada" → El verbo no puede ser CD
 - El CD es "a Juan" → Es CI
 - El CD es "una patada a Juan" → No forman una unidad
 - Di a Juan una patada
 - El CD es "una patada"
 - Le (CI) la (CD) di > Se (CI) la (CD) di



7. Indica si las siguientes oraciones tienen complemento indirecto y, de ser así, identifícalo

- b) Denunciaron a los culpables**
- Respuesta(s) incorrectas
 - El CI es "a los culpables" → Es CD
 - Los denunciaron vs. "Les denunciaron"
 - El CI es "les" → Un determinante no puede ser CI. Pueden desempeñar la función de CI:
 - Un pronombre átono de dativo
 - Un sintagma preposicional introducido por la preposición "a" que pueda ser reemplazado por un pronombre átono de dativo
 - No hay CI
 - El verbo no pide un CI
 - Alguien (Sujeto) denuncia a alguien (CD)

- c) Nos gusta mucho el deporte**
- Respuesta(s) incorrectas
 - El CI es "el deporte" → Es el sujeto (concorda con el verbo) y no admite la conmutación
 - Nos gusta mucho el deporte > Nos gustan mucho esas cosas
 - "Nos le gusta"
 - No hay CI → El verbo exige un CI
 - Alguien (CI) le gusta algo (Sujeto)
 - El CI es "mucho el deporte" → No forman una unidad y no admiten la conmutación
 - Mucho nos gusta el deporte
 - "Nos le gusta"
 - El CI es "nos"; a ellas les gusta mucho el deporte
 - Los pronombres dativos átonos tienen formas características para la tercera persona (le, les), pero no se distinguen de los pronombres acusativos en las demás (me, te, nos, os, se)

- a) Pedro lleva regalos a sus amigos**
- Respuesta(s) incorrectas
 - No hay CI → El verbo requiere un CI
 - Alguien (Sujeto) lleva algo (CD) a alguien (CI)
 - El CI es "regalos" → Es el CD
 - Pedro los lleva vs. "Pedro les lleva"
 - El CI es "regalos a sus amigos" → No son una unidad
 - Pedro lleva a sus amigos regalos
 - El CI es "a sus amigos"
 - El CI es conmutable por formas de dativo de los pronombres personales (Pedro les lleva regalos)

- e) Le he reservado una mesa a Luis para Paula**
- Respuesta(s) incorrectas
 - El CI es "una mesa" → Es CD
 - Falta la conmutación por "le"
 - El CI es "una mesa a Luis para Paula" → No forman una unidad y no funciona la conmutación
 - A Luis le he reservado una mesa para Paula
 - Se ("le" "a Luis") la ("una mesa") he reservado para ella ("para Paula")
 - El CI es "le he" → El verbo no puede ser CI
 - El CI es "a Luis para Paula" → No forman una unidad y no funciona la conmutación
 - Para Paula le he reservado una mesa a Luis
 - "Se la he reservado": Le he reservado una mesa a Luis (queda fuera el "para Paula")
 - No hay CI → ¿Qué función desempeñaría "a Luis"?
 - El CI es "a Luis"
 - "Le": duplicación pronominal

8. Indica si las siguientes oraciones tienen complemento de régimen preposicional y, de ser así, identifícalo

- b) Es difícil de asumir**
- Respuesta(s) incorrectas
 - El CRP es "difícil" → "Difícil" es un adjetivo y el CRP es un SP
 - El CRP es "de asumir" → Aunque sea un SP, no hay ningún verbo que lo exija
 - El verbo "ser" no exige un CRP
 - Un CRP siempre está exigido por un verbo
 - No hay CRP

- c) ¿Alguna vez has mezclado agua con aceite?**
- Respuesta(s) incorrectas
 - El CRP es "mezclado con" → El verbo no puede ser parte del CRP
 - El CRP es "mezclado agua con aceite" → El verbo no puede ser parte del CRP
 - El CRP es "agua con aceite" → El CRP es un SP
 - No hay CRP → ¿Qué función desempeña "con aceite"?
 - El CRP es "con aceite"

- d) Hice esto para mí**
- Respuesta(s) incorrectas
 - El CI es "para mí" → Los complementos introducidos por "para" no son CI, sino CC. Pruebas:
 - Pueden aparecer con un CI
 - Hice esto a Luis para María vs. "Hice esto a Luis a María"
 - Duplicación
 - Le compramos pan al panadero para Marta
 - El "le" se refiere a "al panadero", no a "para Marta"
 - El CI es "esto" → Es CD
 - Lo hice para mí prima vs. "Le hice para mí prima"
 - No hay CI

- a) Mario renunció a su casa**
- Respuesta(s) incorrectas
 - El CRP es "renunció" → El verbo no puede ser parte del CRP
 - El CRP es "renunció a" → El verbo no puede ser parte del CRP
 - El CRP es "renunció a su casa" → El verbo no puede ser parte del CRP
 - El CRP es "a su casa" (Mario renunció ella)

9. Indica si las siguientes oraciones tienen complemento predicativo y, de ser así, identifícalo

- a) El niño duerme tranquilo**
- Respuesta(s) incorrectas
 - No hay CPvo → El verbo lo exige
 - Alguien (Sujeto) duerme de alguna manera (CPvo)
 - El CPvo es "duerme tranquilo" → El verbo no puede ser parte del CPvo
 - El CPvo es "tranquilo"
 - Concuerda con el sujeto (en este caso); La niña duerme tranquilo
 - No es conmutable por "lo": "El niño lo duerme > No es atributo
 - Hay doble predicación
 - El niño duerme
 - El niño estaba tranquilo

- b) Su primo parecía nervioso**
- Respuesta(s) incorrectas
 - El CPvo es "nervioso" → El verbo es copulativo y, por lo tanto, requiere un atributo
 - El CPvo es "parecía" → El verbo no puede ser parte del CPvo
 - El CPvo es "parecía nervioso" → El verbo no puede ser parte del CPvo
 - No hay CPvo

- c) Le extrajeron el diente sedado**
- Respuesta(s) incorrectas
 - No hay CPvo → ¿Qué función tendría entonces "sedado"?
 - El CPvo es "sedado": es un CPvo del CI
 - Concuerda con el CI (en este caso); le extrajeron el diente sedado
 - No es conmutable por "lo": "Se lo extrajeron el diente"
 - Hay doble predicación
 - Le extrajeron el diente
 - Le extrajeron el diente estando sedado

- d) Lo consideraron el candidato ideal**
- Respuesta(s) incorrectas
 - No hay CPvo → El verbo lo exige
 - Alguien (Sujeto) considera a alguien (CD) de alguna manera (CPvo)
 - El CPvo es "ideal" → Es CN; no tiene independencia
 - Ideal lo consideraron el candidato
 - No confundir con "ideal consideraron el candidato"
 - El CPvo es "consideraron" → El verbo no puede ser parte del CPvo
 - El CPvo es "el candidato ideal"

- e) Volví a casa en coche**
- Respuesta(s) incorrectas
 - El CPvo es "en coche" → No hay una doble predicación
 - No hay CPvo