

## ***El aprovechamiento pedagógico de la sintaxis en las etapas de ESO y Bachillerato***<sup>\*</sup>

### ***The benefits of teaching Syntax at ESO and Baccalaureate***

**Bárbara Marqueta Gracia**

Departamento de Lingüística y Literaturas hispánicas, Universidad de Zaragoza

[marqueta@unizar.es](mailto:marqueta@unizar.es)

**ORCID ID:** <http://orcid.org/0000-0002-2199-1689>

DOI: 10.17398/1988-8430.36.151

Fecha de recepción: 10/03/2022

Fecha de aceptación: 06/05/2022

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Marqueta Gracia, B. (2022). El aprovechamiento pedagógico de la sintaxis en las etapas de ESO y Bachillerato. *Tejuelo*, 36, 151-182.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.3.151>

<sup>\*</sup> Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación CONESSO (FFi2017-22460-P) de la Agencia Española de Investigación (AEI) y FEDER (EU).

**Resumen:** El presente artículo aborda los objetivos formativos de la materia de sintaxis en las etapas educativas de ESO y Bachillerato, de acuerdo al currículo básico regulado por los nuevos RR.DD. 217/2022, y 243/2022. En primer lugar, se lleva a cabo una revisión crítica de los diferentes planteamientos acerca de la enseñanza de la gramática en general y de la sintaxis en particular, incidiendo en la posible rentabilización de la materia en el uso instrumental de la lengua y en el desarrollo competencial del estudiante, cuestiones que suscitan un notable interés y controversia en la actualidad entre docentes y especialistas. En respuesta a estas cuestiones, se plantean una serie de propuestas teórico-metodológicas destinadas a un cumplimiento más eficaz de los objetivos expuestos en el currículo para cada una de las etapas educativas.

**Palabras clave:** sintaxis; Lengua Castellana y Literatura; didáctica de la lengua; reflexión gramatical; uso lingüístico.

**Abstract:** This article addresses the pedagogical objectives of the subject of Syntax in the educational stages of ESO and Baccalaureate, according to the new curriculum regulated by the R.D. 217/222 and R.D. 243/2022. In the first place, I reflect on the different viewpoints on the teaching of grammar in general and syntax in particular, emphasizing the profitability of the subject in language usage and in competence development. These are issues that currently arouse considerable interest and controversy among teachers and specialists. In response to these questions, a series of theoretical-methodological changes are proposed aimed at a more effective fulfillment of the objectives set out in the curriculum for each of the educational stages.

**Keywords:** syntax; Spanish Language and Literature; language teaching; grammatical thinking; linguistic usage.

# I

## ntroducción

### **Tradición y novedad en la consideración pedagógica del conocimiento de la lengua en general y de la materia de sintaxis, en particular**

En 2009, la publicación de la *Nueva Gramática de la Lengua española*, 78 años después de la última edición (RAE, 1931), supone un hito histórico llamado a tener repercusiones en la enseñanza de la lengua –como revela la publicación, una década después, del *Glosario de Términos Gramaticales* (RAE y ASALE, 2019), una obra con un carácter pedagógico mucho más marcado que la primera–. De una u otra manera, las gramáticas académicas siempre han tenido un notable impacto en la enseñanza (hasta el punto de ser los "libros de texto" de la asignatura en determinados momentos históricos)<sup>1</sup>, pero en el caso de la última edición, el problema de su implementación pedagógica deriva de que el cuerpo científico de conocimiento gramatical generado en el

---

<sup>1</sup> Sirva como anécdota de la obligación legal, establecida en 1857, de que la gramática de la academia fuese el texto obligatorio y único en las escuelas de enseñanza pública.

último siglo no tiene precedentes en la historia de la disciplina, siendo tantas las novedades que sería deseable incorporar en la formación gramatical que confrontan el carácter (inevitablemente) conservador de las instituciones educativas, pues los docentes han de actualizar sus conocimientos como paso previo para poder incorporarlos en su labor, los materiales didácticos deben adecuarse, también, a los cambios<sup>2</sup>, y finalmente, los propios estudiantes necesitan un periodo de transición para poder adaptarse, dado que lo que se les puede enseñar está determinado por el conjunto de las expectativas y conocimientos previos sobre la materia, que han de ser tenidos necesariamente en cuenta para llevar a cabo un diseño curricular que pueda conectar con dichos conocimientos y, en gran medida, trascenderlos.

Sin embargo, los documentos legislativos a nivel nacional y autonómico que regulan las competencias y criterios de evaluación de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, incluido los nuevos Reales Decretos 217/2022 y 243/2022, por los que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, no promueven de una manera evidente la actualización del conocimiento gramatical acumulado a lo largo de casi un siglo (véase, en particular, los descriptores de la sección 2.2.), ni parecen evitar que el estudiante pueda finalizar su formación con ideas muy diferentes acerca de la lengua; esto se debe a que, incluso con unos mismos objetivos pedagógicos en mente, docentes, especialistas y autoridades educativas tienen a menudo visiones dispares acerca de cómo estos pueden obtenerse. De hecho, profesores y especialistas generalmente coinciden en que se enseñan más contenidos de los que sería deseable, sin diferenciarse lo básico de lo especializado, ni adaptarse al desarrollo cognitivo del estudiante. Si se revisan

---

<sup>2</sup> Evidentemente, este problema precede a la publicación de la *NGLE*: Martínez Navarro (2000) realiza un análisis de los contenidos gramaticales en los manuales escolares a lo largo del s. XX a la luz de las sucesivas reformas educativas, y destaca el considerable retraso con el que los avances científicos de la disciplina se incorporan en los recursos pedagógicos destinados a la formación gramatical. Como notan Bosque y Gallego (2018), las reticencias a incorporar el conocimiento científico son mayores en el caso de la materia de lengua que en el de otras asignaturas, si se tiene en cuenta, por ejemplo, la rápida acogida que tuvo en los libros de texto la reconsideración de Plutón como "planeta enano".

detenidamente los descriptores de Saberes Básicos del Bloque D (*Reflexión sobre la lengua*) del R.D. en las diferentes etapas (1.º y 2.º de ESO, p. 41708; 3.º y 4.º de ESO, p. 41712), y, en R.D. 243/2022 para Bachillerato (p. 46297 y p. 46302) se observará que únicamente algunos conceptos lingüísticos similares y carentes de concreción se reiteran de una manera desalentadoramente redundante en todos los cursos<sup>3</sup>.

La diferencia de postura más notable entre los agentes educativos surge en torno a la necesidad de enseñar contenidos gramaticales (más específicamente, contenidos morfosintácticos), puesto que esta ha sido puesta en tela de juicio, o cuanto menos, relativizada. Aunque el "antigramaticismo" no es ni mucho menos nuevo: prueba de ello es que entre los materiales preparatorios de la RAE para la elaboración de su primera gramática, aparece una disertación titulada "Discurso para vindicar a la Gramática de la baja estimación que de su utilidad e importancia hacen con injusticia algunos eruditos" (Taboada, 1981, p. 79). Desde Nebrija hasta bien entrado el s. XIX, la finalidad del aprendizaje gramatical ha estado al servicio de la adquisición de segundas lenguas y del pensamiento lógico; a día de hoy, son muchos los especialistas que minimizan el valor de los conocimientos gramaticales en la enseñanza de segundas lenguas – abogando por los "enfoques comunicativos" (Hymes, 1971)–. En lo que respecta a la conexión entre lenguaje y pensamiento, en el R.D. (p. 41597) se afirma lo siguiente:

La competencia en comunicación lingüística constituye la base para el pensamiento propio.

---

<sup>3</sup> Este hecho se justifica de la siguiente manera: "Dado el enfoque inequívocamente global y competencial de la educación lingüística, la gradación entre cursos no se establece tanto mediante la distribución diferenciada de saberes, sino en función de la mayor o menor complejidad de los textos, de las habilidades de producción o interpretación requeridas, del metalenguaje necesario para la reflexión sobre los usos, o del grado de autonomía conferido a los estudiantes" (p. 41698). Mi impresión personal es que el currículo no propone ninguna gradación en absoluto (ni siquiera una alternativa), lo que, desafortunadamente, podrá resultar en diferencias notables en la formación de los estudiantes en función del contexto educativo.

Si bien muchos lingüistas en la actualidad suscribirían esta afirmación, es muy probable que los futuros egresados de la ESO y Bachillerato poco o nada puedan decirnos acerca de la conexión entre la lengua y el pensamiento, porque suelen ser instruidos en percibir la primera como algo que está "ahí fuera" en la forma de una clase de palabra, oración o texto que debe ser correctamente analizado y etiquetado; no se les suele hacer nunca explícito que aquello que están analizando es la reproducción del pensamiento que un hablante cualquiera ha gestado mentalmente, que tiene existencia real independientemente de la intención de ser comunicado.

Una queja recurrente de muchos especialistas es la obsesión de las autoridades educativas con que la materia de lengua, y solo la de lengua, tenga una utilidad práctica o instrumental (que no equivale a "competencial"), subestimándose su naturaleza como saber científico inherentemente valioso que ha de formar parte de la cultura básica del futuro ciudadano, puesto que es deseable, como así mantienen las agendas europeas que justifican la última reforma educativa, que disponga de una serie de conocimientos acerca del género gramatical para poder exponer en las redes sociales una opinión fundamentada sobre dichos asuntos. Esta insistencia en el carácter instrumental de la asignatura es reiteradamente manifiesta en los nuevos RR.DD, por ejemplo, en el de ESO:

El eje del currículo de Lengua Castellana y Literatura lo constituyen las competencias específicas relacionadas con la interacción oral y escrita adecuada en los distintos ámbitos y contextos y en función de diferentes propósitos comunicativos. (R.D. 217/2022, p. 41697).

El objetivo de la materia de Lengua Castellana y Literatura se orienta tanto a la *eficacia comunicativa* como a favorecer un *uso ético* del lenguaje que ponga las palabras al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la construcción de vínculos personales y sociales basados en el respeto y la igualdad de derechos de todas las personas (el resalte con cursiva es nuestro). (R.D. 217/2022, p. 41697)

La plasmación más explícita y útil de este sesgo curricular puede verse en el hecho de que, de las 10 competencias específicas de la

materia de Lengua Castellana y Literatura, 8 de ellas tienen que ver con el uso de la lengua (R.D. 217/2022, pp. 41698-ss.) y la única que apela al conocimiento gramatical también se subordina a este (R.D. 217/2022, p. 41703):

Movilizar el conocimiento sobre la estructura de la lengua y sus usos y reflexionar de manera progresivamente 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.

Curiosamente, la insistencia en la enseñanza instrumental de la lengua no tiene tampoco nada de novedoso. No en vano, la definición clásica de gramática es "el arte de hablar y escribir correctamente"<sup>4</sup>. Sin embargo, nunca antes se había hecho tan palpable el escepticismo acerca de la utilidad de los conocimientos gramaticales, escepticismo que el nuevo Real Decreto, pese a todo, no parece compartir:

Se pretende estimular la reflexión metalingüística e interlingüística para que el alumnado pueda 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 (p. 41703).

El problema es que en ningún punto se hace explícito qué aspectos del conocimiento gramatical pueden contribuir y de qué modo a la mejora de la producción y comprensión comunicativa del estudiante. Centrándonos ya en la materia de sintaxis en particular, podemos preguntarnos sin más dilación: ¿Contribuye la práctica sintáctica del estudiante más extendida en las aulas—el análisis centrado en la identificación de categorías y funciones sintácticas, o en la clasificación y discernimiento entre conceptos lingüísticos— a mejorar su competencia comunicativa? La respuesta, según muchos especialistas, es que no (González-Nieto y Zayas, 2008; Bosque y

---

<sup>4</sup> Es decir, aunque no exista un planteamiento explícito de la idea al modo de los llamados "enfoques comunicativos", el propósito normativo que se declara en las gramáticas tradicionales académicas lleva implícita la idea que saber gramática conduce a un mejor uso del lenguaje.

Gallego, 2016). Esta pregunta debe acompañarse de otras dos preguntas, que –por el mero placer de usar terminología gramatical– denominaremos la pregunta "epistémica" y la "deóntica", respectivamente: ¿Puede contribuir la enseñanza de la sintaxis a mejorar la competencia comunicativa del alumno? y ¿Debe contribuir la enseñanza de la sintaxis a mejorar la competencia comunicativa del alumno?

Empezamos con la primera cuestión, ilustrándola mediante la cita y –la réplica– que realizan Bosque y Gallego (2016, pp. 63-64) a Luis Landero en su artículo de *El País* "El gramático a palos" (14/12/1999). La cita es la siguiente:

«Claro que, luego, uno se pregunta: ¿y para qué sirve la lengua? ¿Para qué necesitan saber tantos requilorios gramaticales y semiológicos nuestros jóvenes? Porque el objetivo prioritario de esa materia debería ser el de aprender a leer y a escribir (y, consecuentemente, a pensar) como Dios manda, y el estudio técnico de la lengua, mientras no se demuestre otra cosa, únicamente sirve para aprender lengua. Es decir: para aprobar exámenes de lengua [...]. Uno no tiene nada contra la gramática, pero sí contra la intoxicación gramatical que están sufriendo nuestros jóvenes. Uno está convencido de que, fuera de algunos rudimentos teóricos, la gramática se aprende leyendo y escribiendo, y de que quien llegue, por ejemplo, a leer bien una página, entonando bien las oraciones y desentrañando con la voz el contenido y la música del idioma, ése sabe sintaxis».

Y ahora la réplica:

«Explica Landero en esta cita que “sabe sintaxis” el que es capaz de “leer bien una página, entonando bien las oraciones y desentrañando con la voz el contenido y la música del idioma”. Nos sorprende sobremanera que esta inusitada afirmación haya suscitado tan escasas reacciones entre los docentes. Aplicada a otros dominios del conocimiento, tendría aproximadamente este aspecto: “Sabe astronomía el que es capaz de maravillarse ante el espléndido espectáculo que ofrece el cielo estrellado en una noche de verano”; o este otro: “Conoce verdaderamente sus pulmones el que abre su balcón, inspira profundamente y es capaz de llenarlos con el aire fresco de la mañana”».



La primera de las posturas ilustra la idea de que la enseñanza de la gramática tal y como se efectúa habitualmente no mejora la competencia comunicativa del alumno. La segunda evidencia el hecho de que la exigencia de instrumentalidad no es un requisito en otras disciplinas.

Comunicarse bien es imprescindible en cualquier ámbito del saber, como se reconoce en el los RR.DD. –tanto en los nuevos como en los ya derogados– al reconocer la *Comunicación lingüística* como una competencia clave y transversal (p. 41596). También lo es para cualquier esfera social en la que el alumno desarrolle su actividad laboral futura: igual necesita expresarse correctamente un lingüista que un comercial<sup>5</sup>, un físico que tiene que plasmar su investigación en un artículo, o un trabajador social, por lo que enseñar a hablar y escribir correctamente no es el patrimonio exclusivo de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.

Ahora bien, dado que la asignatura se encarga específicamente de las unidades del lenguaje, es natural esperar que la enseñanza de la gramática, concretamente, de la sintaxis, pueda contribuir a la mejora de la competencia comunicativa del alumno, como así se defiende en la última gramática académica (NGLE 2009, §1.1a) o en Escandell (2004). Ello implica cambiar metodológicamente la manera de enseñarla, poniendo el énfasis en la reflexión lingüística y en el desarrollo de competencias que deben adquirirse de manera previa a una posible mejora del uso lingüístico. Ambos aspectos constituyen el avance más significativo en la nueva legislación educativa, que sustituye el bloque de "Conocimiento de la lengua" del decreto anterior por el denominado "Reflexión sobre la lengua", que:

Propone la construcción guiada de conclusiones sobre el sistema lingüístico a partir de la formulación de hipótesis, búsqueda de

---

<sup>5</sup> De hecho, es posible conocer profesionales que son excelentes comunicadores a pesar de carecer de una formación gramatical, de la misma manera que, parafraseando una de las ingeniosas analogías de Ignacio Bosque, no hace falta saber mecánica del automóvil para conducir bien. Sin embargo, como se hace evidente en Gómez Torrego (2006), los aspectos gramaticales están claramente implicados en los usos no normativos del lenguaje.

contraejemplos, establecimiento de generalizaciones y contraste entre lenguas, usando para ello el metalenguaje específico (p. 41698)

Así, puede mejorar su competencia comunicativa el que el estudiante sea instruido en *comparar* y *evaluar* las diferentes posibilidades estructurales que su competencia gramatical como hablante nativo pone a su disposición, por ejemplo, el poder usar una nominalización o una estructura verbal en función del contexto comunicativo (1), alternar entre modo indicativo y subjuntivo en función de su mayor o menor compromiso con la realidad (2), o elegir entre diferentes estructuras sintácticas para incrementar o disminuir el grado de control del sujeto (3):

- (1) Dados los ejemplos, determina cuál empleará el empleado de una aerolínea y cuál el familiar de uno de los viajeros, e inventa una situación en la que pongas a cada uno de ellos en contexto:

*La llegada del vuelo se va a efectuar en la hora prevista.*

*Espero que el avión llegue a su hora.*

- (2) Justifica en cuál de estos contextos te irías a la cafetería a esperar a un familiar y en qué te has basado para ello:

*Sabemos que el avión llegará puntual.*

*Deseamos que el avión llegue puntual.*

- (3) ¿Cuál de los siguientes titulares ha sido escrito por un periodista afín al gobierno?

Explica qué aspectos lingüísticos son diferentes.

*El presidente ha subido los impuestos.*

*Se ha llevado a cabo un ajuste fiscal por parte del Gobierno.*

Más allá de los usos espontáneos y cotidianos de la lengua, el conocimiento de la sintaxis también es imprescindible para mejorar la comprensión lectora y la producción escrita –sobre esta última, difícilmente pueden considerarse suficientes los intentos de conectar gramática y producción escrita presentes en algunos materiales docentes, al modo de «Escribe un diálogo teatral en el que aparezcan tres oraciones de relativo»–.

El comentario de textos sigue siendo una actividad clave en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. El problema es que este, al igual que el análisis sintáctico, se acaba convirtiendo en una actividad en la que el alumno generalmente ha de identificar un listado de unidades en función del tipo de texto (argumentos y contraargumentos, elementos de subjetividad, marcadores del discurso). La separación de las competencias específicas gramaticales de aquellas que conciernen a los géneros textuales (que no se desaconseja ni previene en la nueva ley), plasmada en los libros de texto en unidades temáticas dedicadas al texto diferentes de las dedicadas a la gramática, hacen que la vertiente "comunicativa" del currículo acabe, en la práctica, totalmente desconectada de esa otra parte de la asignatura que es el análisis morfosintáctico. Así, en los temas consagrados al texto los alumnos dejan de tener que analizar sujetos u oraciones condicionales, como si estos carecieran de ellas y estuvieran contruidos, en su lugar, por elementos como titulares, contrargumentos, párrafos, marcas de subjetividad y elementos de cohesión.

También los conocimientos de sintaxis pueden aplicarse en el análisis de los textos literarios. Así, igual de interesante que identificar figuras literarias en el siguiente fragmento de Góngora es emplear el texto para reflexionar gramaticalmente (4):

Donde espumoso el mar siciliano  
el pie argenta de plata al Lilibeo  
pálidas señas cenizoso un llano  
del duro oficio da

- (4) ¿Por qué el hipérbaton *espumoso el mar siciliano* es posible, a diferencia de *\*siciliano el mar espumoso*, que es agramatical? (diferencia entre adjetivo calificativo y relacional)

¿Por qué *duro oficio* puede usarse en el lenguaje no literario, a diferencia de *cenizoso un llano*? ¿Qué tienes que cambiar en el segundo caso para que el ejemplo sea no literario?

¿Por qué la expresión *el pie*, con el artículo definido, se interpreta como *su pie* –el del Lilibeo–, a diferencia de *un llano*, que no se interpreta como el llano de nadie? (propiedades del determinante definido vs. el indefinido; posesión in/alienable)

De lo visto en esta introducción, se puede concluir que la clave para que el estudio de la sintaxis pueda ser útil para el desarrollo de la competencia comunicativa depende en gran medida de que el diseño de las actividades esté específicamente concebido para tal propósito. La idea de que la enseñanza de la asignatura de lengua debe ser instrumental adolece, en la práctica, de una falta de coherencia entre lo que se pretende enseñar y cómo se enseña.

## **1. Para qué sirve aprender sintaxis: el desarrollo de otras competencias**

No obstante, la actitud reflexiva sobre la gramática, reivindicada en la nueva legislación educativa, no ha de estar necesariamente enfocada a la mejora del uso comunicativo del lenguaje, porque, en un marco pedagógico que promueve ante todo un enfoque competencial de la enseñanza, es necesario contemplar que el estudio de la sintaxis por sí misma constituye un conocimiento valioso para la formación del estudiante. Concebido como un instrumento de comunicación, el lenguaje solo puede ser usado, y su estudio se limita a analizar las condiciones en que se usa. Ahora bien, esta no es la única concepción posible del lenguaje, ni siquiera la más influyente en los estudios lingüísticos del último siglo.

Aunque raras veces se plantea así, cuando el estudiante lleva a cabo el análisis de una oración, está planteando una hipótesis sobre la estructura de dicha oración, basándose en unos datos lingüísticos de los que no se podría deducir, a partir de la mera observación, la existencia de estructura alguna. Dicho de otro modo, incluso en el análisis sintáctico clásico se adopta como punto de partida la visión de los productos lingüísticos como hechos sistemáticos respecto a los que se pueden hacer importantes generalizaciones en forma de categorías (ser

nombre frente a ser verbo) y funciones (ser sujeto frente a ser complemento directo).

El estudiante que se enfrenta al análisis sintáctico de esta manera lo acaba haciendo considerablemente bien, pero nunca llega a comprender o cuestionar por qué ha de hacerlo así, por ejemplo:

- ¿Por qué unidades que contienen sintagmas, como las oraciones, pueden aparecer en el interior de aquello mismo que contienen?
- ¿Por qué uno puede analizar una secuencia que no ha escuchado o leído nunca antes y producir una completamente inédita sin ser considerado un genio o un artista por ello?
- ¿Por qué, dada una combinación sintáctica como *el coche rojo*, la sustitución de cualquiera de sus unidades (*cada coche rojo; el camión rojo; el coche amarillo*) provoca cambios de significado predecibles?

Todas estas cuestiones acerca del funcionamiento del sistema no se plantean porque no se ha venido desarrollando en la asignatura una actitud científica hacia el objeto de estudio, aspecto que la nueva legislación se plantea revertir: es sintomático el hecho de que se conecte sistemáticamente la reflexión gramatical con las competencias clave STEM1 y STEM2<sup>6</sup> (p. 41703). Porque realmente pueden cuestionarse muchas cosas en una clase tradicional de sintaxis:

- ¿Por qué unos verbos tienen complementos directos y otros no?
- ¿Por qué hay pronombres y no proadjetivos?

---

<sup>6</sup> STEM 1: Utiliza métodos inductivos y deductivos propios del razonamiento matemático en situaciones conocidas, y selecciona y emplea diferentes estrategias para resolver problemas analizando críticamente las soluciones y reformulando el proceso, si fuera necesario.

STEM 2: Utiliza el pensamiento científico para entender y explicar los fenómenos que ocurren a su alrededor, confiando en el conocimiento como motor de desarrollo, planteándose preguntas y comprobando hipótesis mediante la experimentación y la indagación, utilizando herramientas e instrumentos adecuados, apreciando la importancia de la precisión y la veracidad y mostrando una actitud crítica acerca del alcance y las limitaciones de la ciencia.

- ¿Por qué las subordinadas de relativo introducidas por *donde*, a diferencia de las introducidas por *cuyo*, pueden ser sustantivas (No sé *dónde es*), adjetivas (La plaza *donde vivimos* es ruidosa) y adverbiales (Comieron *donde lo hacen siempre*), usando la terminología funcional clásica?
- ¿Por qué hay una función a la que se llama "complemento agente", pero no una que se llame "complemento paciente"?
- ¿Por qué *lo* sustituye al adjetivo en *Juan es bueno* → *lo es*, pero también puede sustituirse a sí mismo en *Eso es lo bueno* → *Eso lo es*?

Autores como Larson (2010) o Bosque (2018) mantienen que una actitud científica hacia el estudio de la sintaxis puede estimular la curiosidad natural del alumno por el aprendizaje de la materia. Normalmente, la ejercitación se queda en un nivel analítico básico, el de la identificación y reconocimiento de categorías y funciones. Se utilizan pruebas de sustitución para reconocer aquellos constituyentes que comparten una misma función, pero no se profundiza en las condiciones que han de cumplir para poder hacerlo. Por ejemplo, el estudiante asume que una oración sustantiva puede desempeñar la función de complemento directo, pero nunca se le lleva a plantearse por qué un verbo como *cortar*, que necesita claramente ese tipo de complemento (*Juan cortó el césped*), nunca admite una oración subordinada en dicha posición sintáctica (*\*Juan cortó que el césped estaba alto*).

Para desarrollar una actitud científica en el estudiante, el docente podría, por ejemplo, plantear el contraste entre los verbos que permiten oraciones subordinadas como complementos (*decir, afirmar, deducir*) y aquellos que no lo permiten (*cortar, asaltar, segar*), de manera que el ejercicio consistiera en que el estudiante fuera capaz de extraer alguna generalización pertinente a partir de los datos (verbos de actividad mental vs. verbos de acción) y, posteriormente, intentara comprobar si dicha generalización se puede aplicar a ejemplos distintos de los que ha proporcionado el docente para comprobar si su hipótesis es adecuada o debe ser revisada. Con este tipo de actitud, se desarrollan competencias vinculadas a los procesos cognitivos de "orden superior": *analizar*,

evaluar y crear, y no solo memorizar, recordar y aplicar, en alusión a la conocida "Taxonomía de Bloom" (Bloom y Krathwohl, 1956)<sup>7</sup>.

El reconocimiento de las unidades relevantes para la sintaxis y de las relaciones que estas contraen entre sí está suele estar presente en todas las etapas. Sin embargo, a pesar de los seis años invertidos en la enseñanza de estos aspectos, su conocimiento no se asienta firmemente. Una mayoría de mis estudiantes de la asignatura de *Sintaxis del español* en 2.º de un Grado en Filología hispánica erraron en la siguiente pregunta (5):

(5) *Indica la función sintáctica de los elementos en cursiva:*

Leía sin mermar la fuerza con *que* el aire salía del pecho (término de preposición).

Escucha sin conocer al *que habla* (complemento del nombre)

Habrá que prevenir al abad de *que lo matarán* (término de preposición).

Hay muchas posibles razones de por qué no se afianzan los conceptos sintácticos: la ausencia de graduación de los contenidos en función de su relevancia y complejidad, la escasa implicación cognitiva del alumno en el aprendizaje en el análisis clásico, que se limita a corregir aquellas oraciones que ha analizado mal –cuando habría de dedicarse un mayor espacio a la reflexión de las causas por las que se cometen unos determinados errores de análisis y no otros–, o, finalmente, la insistencia en el aspecto terminológico, donde cómo llamar a algo (complemento de régimen, subordinada adverbial) acaba siendo la preocupación principal de los estudiantes (también de muchos docentes y especialistas), pareciendo más importante que analizarlo o tratar de comprenderlo.

La intuición de que los conocimientos gramaticales esenciales, como la distinción entre las clases de palabras o los mecanismos de

---

<sup>7</sup> Véase Bosque y Gallego (2018, pp. 191-ss.) para un análisis más exhaustivo del contraste entre las competencias tradicionales vinculadas a la asignatura y las competencias *científicas*.

subordinación, no acaban consolidados, es compartida por muchos docentes y se ha puesto de relieve con resultados empíricamente contrastados (Izquierdo, 2013). En este último estudio, los sujetos del estudio, a pesar de ser, por lo general, excelentes académicamente, cometieron errores básicos de identificación de sintagmas y funciones. No puede pensarse que estos resultados se deben a que el estudiante carezca de interés hacia los contenidos, en mayor o menor medida del que puedan sentir hacia otras materias. El análisis sintáctico causa a algunos de ellos, de hecho, cierta satisfacción, pero no es tanto la satisfacción que proporciona la comprensión, sino la que da el acierto. Reconocer una oración subordinada sustantiva de sujeto normalmente implica que uno ha sido expuesto repetidamente al análisis de oraciones de esa clase. El problema se produce cuando nos enfrentamos a casos que se alejan de los practicados, como *dos días antes de que María se marchase*, en los que la posibilidad de acierto disminuye. En definitiva, es necesario plantear generalizaciones que trasciendan la identificación de clases específicas de constituyentes y funciones, como las características que permiten reconocer a núcleos y complementos en cualquier clase de sintagma independientemente de su naturaleza categorial.

## 2. Propuestas didácticas teórico-metodológicas

A continuación, y tomando como punto de partida los contenidos recogidos en los descriptores de "Saberes Básicos" de las diferentes etapas formativas de ESO y Bachillerato, concretaremos algunos aspectos teóricos que pueden ser incorporados en la docencia de cara a una mejor comprensión por parte del estudiante de la materia de sintaxis. Todos ellos están plenamente desarrollados en obras como la *NGLE* (RAE y ASALE, 2009) o el *GTG* (RAE y ASALE, 2019), que se han ido incorporando progresivamente en las actualizaciones de los libros de texto, y más explícitamente en propuestas como *DUAL* de 2.º de Bachillerato de Vicens Vives (Bañeras *et al.*, 2021). La motivación de mi propuesta reside en que estos cambios se efectúan tarde, siendo que las directrices del nuevo currículo aconsejan su incorporación desde los primeros cursos de la ESO.



Ilustraremos con varios ejemplos las modalidades de ejercitación conducentes a un aprendizaje reflexivo de los contenidos gramaticales, adoptando, en este sentido, soluciones paralelas a las que docentes y especialistas vienen implementando (Querol Bataller, 2015; Rodríguez Gonzalo *et al.*, 2018; García Folgado *et al.*, 2022). Cabe destacar, en este sentido, la iniciativa GrOC, que cuenta, entre sus diversos foros de difusión, una revista específicamente dedicada a la renovación conceptual y metodológica de la enseñanza de la gramática: la Revista de Gramática Orientada a las Competencias (<https://revistes.uab.cat/regroc>). Se recomienda, por ejemplo, el trabajo con *pares mínimos* (secuencias lingüísticas de diferente significado que difieren en solo en un aspecto), *análisis inverso* (pedir al estudiante que proporcione ejemplos que cumplan una serie de condiciones preestablecidas), y *doble análisis* (análisis y justificación de secuencias gramaticalmente ambiguas o que admiten explicaciones alternativas), entre otras posibilidades.

En segundo lugar, y en respuesta al conjunto de los objetivos curriculares, se propone un proyecto integrado de desarrollo de las destrezas comunicativas y de la reflexión metalingüística («Diario de reflexión gramatical»), que hemos implementado previamente con resultados satisfactorios en los cursos de sintaxis de 2.º de Grado (proporcionamos un modelo en el Anexo), pero que consideramos extrapolable a los objetivos pedagógicos de 1.º de Bachillerato.

## 2.1. *Lengua Castellana y Literatura de Primero y Segundo de ESO*

Hemos seleccionado los siguientes descriptores del bloque de Reflexión sobre la Lengua del R.D. (p. 41708):

- (i) Distinción entre la forma (categoría gramatical) y la función de las palabras (funciones sintácticas), y conocimiento de los procedimientos léxicos (afijos) y sintácticos para el cambio de categoría.
- (ii) Procedimientos de adquisición y formación de palabras. Reflexión sobre los cambios en su significado [...] *las relaciones semánticas* entre palabras (la cursiva es nuestra).

(iii) Relación entre los esquemas semántico y sintáctico de la oración simple. Observación y transformación de enunciados de acuerdo con estos esquemas y uso de la terminología sintáctica necesaria.

Se infiere que el estudiante en esta etapa debe aprender las propiedades de las clases de palabras (léxicas y funcionales) y las relaciones entre sintagmas en el marco de la oración. Hemos destacado en cursiva una parte del descriptor que consideramos fundamental: las relaciones semánticas. Si en algo están de acuerdo modelos teóricos contemporáneos como la Lingüística Generativa y la Lingüística Cognitiva, irreconciliables en otros aspectos, es en que lo que se entiende en el currículo por relaciones semánticas (sinonimia, polisemia, etc.) es una visión limitada y superada del significado lingüístico. El significado de las estructuras sintácticas/construcciones debe incorporarse de manera fundamental en la práctica sintáctica del estudiante en esta etapa, así como el de algunas de las relaciones derivativas entre palabras. El estudiante aprende la morfología y la semántica como disciplinas desconectadas de la sintaxis, cuando ambas permiten establecer relevantes generalizaciones acerca de las propiedades de las categorías y de las relaciones entre grupos sintácticos: *Einstein demostró la teoría*>*Su demostración de la teoría* vs. *\*Cervantes argumentó la novela*>*El argumento de la novela*.

El segundo aspecto crucial en relación con estos descriptores es la necesaria complementación de los tradicionales criterios morfológicos y nocionales en la didáctica de las clases de palabras con criterios de tipo semántico-combinatorio: un estudiante de la ESO debe ser instruido en que *Barcelona* no tiene las propiedades de un nombre propio en *Esta no es la Barcelona que yo conocí*, como podrá deducir reconociendo como características distintivas de estos el hecho de no necesitar de determinantes ni de complementos para ser referenciales, por oposición a los nombres comunes. Debe ser instruido en la aparente contradicción que supone que se le ofrezca la flexión de grado como un criterio de reconocimiento de adjetivos cuando varias subclases de adjetivos no la admiten, lo que se puede trabajar con contrastes como

*una actitud alemanísima* (uso subjetivo/calificativo) vs. *\*una frontera alemanísima* (uso objetivo/relacional).

Todo el tiempo invertido en aprender la enrevesada nomenclatura del sistema de tiempos verbales (cuyo uso correcto no supone ningún esfuerzo para un hablante nativo) podría ser rentabilizado en la instrucción de aquellas propiedades de los verbos que determinan su uso, por ejemplo, en conocer en qué contextos pueden aparecer verbos en modo subjuntivo, o por qué ¡*Inspira!* puede ser una orden en modo imperativo, mientras que ¡*Respira!* solo puede ser, en propiedad, una exclamación en presente de indicativo. Es decir, las distinciones básicas entre clases semánticas de verbos (acciones, estados, procesos), que se mencionan repetidamente en la definición de verbo, pero nunca se llegan a aplicar, deben vincularse con las propiedades de la estructura argumental a las que van aparejadas (p. e., la transitividad).

Finalmente, en el caso de los adverbios, resulta mucho más útil que la reiteración de clases semánticas solapables (cantidad, modo, manera, frecuencia) llevar a cabo una distinción entre los adverbios locativos-temporales (insistiendo en su paralelismo con las preposiciones: *en/dentro del río/diez minutos*), los de modo-manera (haciendo notar su paralelismo con los adjetivos: *mirada fija/mirar fijamente, estar estupenda/estupendamente*), y los que pueden funcionar como modificadores antepuestos (con valores de cantidad/grado), notándose la diferencia entre, por ejemplo *consumir moderadamente/compulsivamente* (complemento circunstancial) y *ser moderadamente/\*compulsivamente rico* (modificador de grado/cantidad).

A continuación, en la Tabla 1, se presenta la propuesta de ejercicios para trabajar los aspectos teóricos mencionados.

**Tabla 1**

Ejercicios de reflexión sobre contenidos curriculares de gramática de 1.º y 2.º de la ESO

(Los ejemplos se deben contextualizar en función del nivel/conocimientos previos del estudiante)				
	<b>PARES MÍNIMOS</b> En todos ellos: se pide explicar las diferencias de significado y los motivos por los que algunas están mal construidas.	<b>ANÁLISIS INVERSO</b>	<b>DOBLE ANÁLISIS</b> En todos ellos: se pide razonar la respuesta	<b>OTROS</b>
<b>Relaciones intercategoriales</b>	<p><i>El descubrimiento de América</i> *<i>El descubrimiento América.</i> *<i>Descubrió de América</i></p> <p><i>La propuesta del ministro.</i> <i>La propuesta de mejora.</i></p> <p><i>La compra de la ropa</i> *<i>La plancha de la ropa</i></p>	<p>Propón un SN en el que el sustantivo <i>mordedura</i> tenga un CN que exprese el agente de la acción.</p> <p>Propón una oración activa y una pasiva que se relacionen con el sintagma <i>La recuperación de Granada por parte de los cristianos</i> y razona a cuál de las dos se parece más.</p>	<p><i>El camino hacia la libertad</i> (CN o CCL)</p> <p><i>La entrega de cazas al país vecino.</i> (CN o CI)</p>	<p>Transforma <i>la inocencia del niño</i> en una oración copulativa.</p> <p>¿Se relaciona <i>El reinado de Isabel II</i> con una oración transitiva o con una intransitiva?</p>
<b>Clases de sustantivos</b>	<p><i>Juan tiene 3 monedas.</i> *<i>Juan tiene 3 dineros.</i> *<i>Juan tiene 3 ahorros.</i></p> <p><i>Carlos visita la</i></p>	<p>Propón un sustantivo que pueda ir modificado por un numeral cardinal y un sustantivo que solo pueda ir</p>	<p><i>No se ve mucho cine en esta ciudad.</i> (contable o incontable)</p> <p><i>Esa compañía</i></p>	<p>Habrás notado que <i>moneda</i> y <i>dinero</i> se refieren básicamente a lo mismo pero lo hacen de manera</p>

	<p><i>capital de Reino Unido.</i>  <i>Carlos visita Londres.</i>  <i>*Carlos visita el Londres de Reino Unido.</i></p> <p><i>Pepe subió la escalera.</i>  <i>Pepe subió las escaleras.</i></p>	<p>modificado por bastante.</p> <p>Propón un contexto en el que <i>helada</i> se use como adjetivo y otro en el que se use como sustantivo y explica las diferencias.</p>	<p><i>siempre hace buenas obras</i> (razona la ambigüedad)</p>	<p>diferente, como sucede con <i>tabaco</i> y <i>cigarrillo</i>.  Razona para encontrar un ejemplo similar.</p>
<b>Clases de adjetivos</b>	<p><i>Juan tiene un coche muy espacioso.</i>  <i>*Juan tiene un coche muy eléctrico.</i>  <i>*Juan tiene un coche muy descapotable.</i></p>	<p>Pon un contexto en el que un adjetivo de color se pueda combinar con el adverbio <i>muy</i> y un contexto en el que no.</p>	<p><i>Una novela infantil</i> (adjetivo calificativo o relacional) (deshaz la ambigüedad)</p> <p><i>El equipo juega limpio</i> (deshaz la ambigüedad)</p>	<p>Fíjate que para referirte a una cerveza con espuma puedes formar un adjetivo (<i>una cerveza espumosa</i>), pero que no siempre es posible (<i>*una cerveza alcoholada</i>).  Pon 3 contrastes similares.</p>
<b>Clases de verbos</b>	<p>(acciones, estados, procesos)  <i>Está pasando un duelo.</i>  <i>Está pasando un rebaño.</i>  <i>*Está pasando una carretera.</i></p> <p><i>*La lámpara cuelga Juan colgó.</i></p> <p><i>Marta estudia mucho.</i></p>	<p>Razona el tipo de complemento que le falta a <i>La carretera pasa/ La lámpara cuelga</i> para que la estructura esté completa.</p>	<p><i>Mariano piensa algo.</i> (CD o CCC)  Deshaz la ambigüedad.</p> <p><i>La carta estaba dirigida a un sector desconocido.</i> (CCL o CR o CI)</p>	<p>¿Qué crees que tienen en común los elementos subrayados en <i>A María le aburre estudiar</i> y <i>María se aburre estudiando</i>?</p> <p>¿El verbo <i>estornudar</i> y el verbo <i>constiparse</i>, denotan el</p>

	<i>Marta estudia matemáticas.</i>			mismo tipo de evento?  ¿Por qué crees que algunos verbos, como <i>residir</i> , necesitan un complemento de lugar?
<b>Clases de adverbios</b>	<i>Salieron corriendo tras María.</i> * <i>Salieron corriendo detrás María.</i>  <i>Se comportaron dignamente.</i> * <i>Se comportaron muy.</i> * <i>Se comportaron semanalmente.</i>	Pon dos adverbios en – <i>mente</i> delante del adjetivo de significado similar a <i>muy</i> en <i>muy cansado</i> .	<i>Aparecieron <u>mucho</u> <u>después</u> (núcleo <i>mucho</i> o <i>después</i>).</i>	Seguro que habéis escuchado la canción de Rosalía " <i>Malamente</i> ". (malamente). Llegad a alguna conclusión acerca del comportamiento sintáctico de este adverbio.

Fuente: elaboración propia

## 2.2. Lengua Castellana y Literatura de tercero y cuarto de ESO

Hemos seleccionado los siguientes descriptores de los bloques de *Reconocimiento y uso discursivo de los elementos lingüísticos* (p. 41712) y *Reflexión sobre la lengua* (p. 41713):

- (i) Procedimientos explicativos básicos. Las oraciones de relativo. [...] Correlación temporal en la coordinación y subordinación de oraciones, y en el discurso relatado.
- (ii) Mecanismos de cohesión. Conectores textuales distributivos, de orden, contraste, explicación, causa, consecuencia, condición e hipótesis. Mecanismos de referencia interna, gramaticales y léxicos (nominalizaciones e hiperónimos de significado abstracto).

- (iii) Identificación y uso de las variaciones de las formas déicticas en relación con las situaciones de comunicación.
- (iv) Reconocimiento de la lengua como sistema y de sus unidades básicas teniendo en cuenta [...] su organización en el discurso (orden de palabras, componentes de las oraciones o conexión entre los significados).

Lo que se infiere de estos descriptores es que en los cursos de tercero y cuarto se introduce al estudiante en el estudio de la oración compuesta, es decir, de la subordinación y coordinación de oraciones, así como al análisis de las relaciones interoracionales. Hay varios aspectos, cuanto menos, controvertidos en estos descriptores: no se menciona la conjunción (pero sí conector); tampoco la elipsis, uno de los recursos clave en la construcción de relaciones interoracionales. Sorprende, finalmente, que la falta de alusión a contenidos gramaticales clave como la subordinación sustantiva o las relaciones sintácticas básicas distraigan al docente del recurso más factible para desarrollar la competencia específica 9.3., según la cual el estudiante de estos cursos debe ser capaz de formular generalizaciones a partir de la observación, la comparación y la transformación de enunciados (p. 41710). Por ejemplo, dado que las oraciones de relativo y las nominalizaciones sí son saberes requeridos, deberían hacerse explícitos los conceptos necesarios para poder reflexionar acerca de la falta de equivalencia semántica entre *El tren eléctrico está roto* y *El tren que electrocuta está roto* o la generalización que subyace a la diferencia entre *No ha salido el sol* en *\*No ha salido solear*).

La correcta asimilación de las propiedades de las oraciones requiere, en primer lugar, que, pese a recibir tradicionalmente un nombre común (oración compuesta), el estudiante asimile que no hay ninguna propiedad relevante que haga semejantes a oraciones coordinadas y subordinadas por oposición a las demás clases de estructuras sintácticas: la coordinación opera indistintamente con sintagmas nominales (*La profesora y su alumna vienen*) u oraciones (*La profesora quiere enseñar y su alumna jugar*), al igual que la subordinación opera indistintamente con sintagmas nominales (*La*

alumna de su profesora) u oraciones (*La alumna que viene a menudo tiene profesora*).

Es necesario acabar con el exotismo sintáctico de la oración, cuanto menos, de la oración subordinada, insistiendo en la idea de que es un tipo de constituyente sintáctico más: un sintagma introducido por una conjunción o por un relativo/interrogativo/exclamativo. Es necesario insistir en la diferenciación entre la subordinación mediante (i) preposiciones/locuciones preposicionales, (ii) conjunciones/locuciones conjuntivas, (iii) relativos, interrogativos y exclamativos y (iv) formas impersonales del verbo, atendiendo a las propiedades combinatorias de cada uno de estos elementos: los términos de preposición no pueden ser oraciones flexionadas (\**sin salió*) pero sí oraciones subordinadas y formas no personales (*sin que saliera/salir*); los "términos de conjunción" (quizá sería beneficioso incluir este concepto) sí son oraciones subordinadas (*Dice que salió*). Los elementos de (iii) pertenecen a diferentes clases de palabras y, como consecuencia, son "transfuncionales" en la oración subordinada que introducen.

Respecto a las formas no personales (iv), se debe insistir en que su alternancia con las oraciones subordinadas guarda relación con aspectos de la referencia de un sujeto que sí tienen aunque no se suela expresar (*Juan quiere salir él de la depresión* vs. *Juan quiere que tú salgas de la depresión*).

Dado que los mecanismos de referencia se enseñan en estos cursos, es fundamental que, a este respecto, y también en relación con la elipsis, se insista en la necesidad de analizar "la sintaxis que no se ve": en el análisis escolar solo se viene trabajando el concepto del sujeto omitido, pero este puede y debe extenderse fácilmente a otros constituyentes, para una mayor coherencia y, en muchas ocasiones, para que el estudiante pueda analizar una secuencia de la única manera correcta posible, por ejemplo, al análisis de núcleos omitidos [*el chico de delante y el (chico) de detrás*]; [*yo llegué el primero y tú (llegaste) el segundo*], de complementos omitidos –porque también los complementos directos se pueden omitir– [*Pide solo una botella de*



*cerveza, porque María no beberá (cerveza)*], etcétera. El dominio de estos recursos sintácticos es esencial para la mejora de la comprensión lectora/comentario de textos y de la expresión escrita.

En la parte práctica, se recomienda, por un lado, la elaboración de ejercicios similares a los ofrecidos en la Tabla 1, propiciando el trabajo reflexivo de los contrastes entre los diferentes tipos de elementos subordinantes y sus complementos. Debido a su relevancia para el estudio del texto, se recomienda también la elaboración de actividades enfocadas de manera específica a la identificación y establecimiento de relaciones referenciales (implicando el estudio de posesivos, pronombres, y formas no personales del verbo), y a la identificación y recuperación de elementos elididos.

### **2.3. Lengua Castellana y Literatura I y II en Bachillerato**

En la tradición didáctica previa al nuevo R.D., antes de llegar a esta etapa se presupone que el estudiante conoce ya las clases de palabras, sintagmas y oraciones (a excepción de las perífrasis verbales y de la distinción entre oraciones activas, pasivas, impersonales y medias, popularmente conocida como "los usos del *se*", que se acometían en 1.º de bachillerato). Hay matices distintivos en la redacción de los descriptores del de R.D. de Bachillerato que sugieren que esto puede seguir siendo así, aunque, en lo esencial, son prácticamente idénticos a los ofrecidos en la legislación destinada a ESO (v. el Bloque de *Reflexión sobre la Lengua* en el R.D.243/2022, pp. 46298 y 46302).

No obstante, en la etapa de bachillerato, en general, se insiste aún más en rentabilizar el conocimiento sintáctico para la comprensión y producción de textos.

Teniendo esto en cuenta, proponemos una actividad para desarrollar en 1.º de Bachillerato, atendiendo al siguiente descriptor:

Competencia específica 6.1. Elaborar trabajos de investigación de manera autónoma, en diferentes soportes, sobre temas curriculares de interés cultural que impliquen localizar, seleccionar y contrastar información procedente de diferentes fuentes (p. 46294)

Se trata de que el estudiante elabore un diario gramatical (una posible ubicación temporal puede ser en torno a la festividad de Navidad) de manera individual o colaborativa. El docente puede utilizar el grado de concreción que desee en las instrucciones acerca de cómo debe elaborarse dicho diario. Por ejemplo:

- Puede proponer un listado de posibles elementos gramaticales en los que el estudiante ha de fijarse, o dejar libertad para que *reflexionen* (no vale que solo hagan una lista) sobre aquellas estructuras que les llamen la atención (entre las que he recibido el último año: «Papa Noel son los padres»; «Qué novios son», o «La reina Isabel, más viuda que nunca»).

- Puede animar a los estudiantes a que *localicen y analicen* ambigüedades sintácticas (*Madrid multará con 20.000 Euros a todos los que no cambien su caldera de carbón el 1 de Enero*), expresiones léxicas que les llamen la atención, investigando su etimología/procedencia (*Ahora te hago un Bizum; Ser un cuñado*).

- Se puede promover que los estudiantes redacten este texto con una intención estético-literaria (véase el ejemplo del anexo), incidiendo en el trabajo de la expresión escrita.

- Se pueden incluir en el diario, a modo de portafolio, instrucciones sobre actividades más específicas (pensando en el desarrollo de la comprensión textual), por ejemplo:

*"Toma un fragmento del discurso de Navidad de Felipe VI e introduce 10 elementos de subjetividad. Modifica una parte del texto de la manera en que creas que pueda ofender a algún colectivo social y explica cómo lo has hecho."*

*"Localiza regularidades textuales en los anuncios publicitarios de un tipo de producto específico (por ejemplo, anuncios de turrón)."*

Mi experiencia con este tipo de actividad es que resulta muy motivadora para los estudiantes y les ayuda a sentir los contenidos de la asignatura como algo próximo a su realidad inmediata. Si la clave del enfoque instrumental de la lengua está en que el estudiante identifique

los textos que tiene que trabajar como aquellos que ha de comprender y producir para manejarse en los diferentes ámbitos de la vida, la clave del enfoque reflexivo de la gramática ha de estar en evitar que el estudiante se cree la errónea impresión de que aquello que le capacita para comunicarse solo existe en los textos que otros escriben para que él los comente o analice, puesto que la gramática está tan dentro de él mismo (en su cerebro) como lo están el resto de sistemas biológicos que lo caracterizan como ser humano.

## Conclusiones

La enseñanza de la gramática en las etapas de Secundaria y Bachillerato se enfrenta a dificultades similares a las de otras disciplinas: la vastedad del cuerpo de conocimiento científico generado y la progresiva especialización de sus diferentes subespecialidades provoca dificultades y disparidad de opiniones sobre cómo debe ser el currículo básico de la materia. La selección de qué se va a enseñar implica una decisión crucial en la programación docente, puesto que no se puede pretender que el estudiante aprenda más de lo que puede asimilar. Sin embargo, nadie cuestiona actualmente que mucho más importante que enseñarle al alumno "mucho sintaxis" es que la aprenda mejor, y por ello, en este artículo se ha concedido una mayor importancia a la renovación metodológica de la asignatura. Tergiversando levemente la célebre cita del gramático Andrés Bello, es hora de que liberemos a la sintaxis del yugo de la venerable bandeja.

## Referencias bibliográficas

Bañeras, M., España, S., y Ruiz, C. (2021). Gallego, A., y Gutiérrez Rodríguez, E., (Coords.), *Dual: Lengua Castellana y Literatura*. Vicens Vives.

Bloom, B. S., y Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, by a committee of college and university examiners*. Longmans.

Bosque, I., y Gallego, A. (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, 63-83. <https://doi.org/10.4067/S0718-48832016000200004>

Bosque, I., y Gallego, A. (2018). La gramática en la enseñanza media. Competencias oficiales y competencias necesarias. *ReGrOC: revista de gramática orientada a las competencias*, 1(1), 141-202. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.20>

Bosque, I. (2018). ¿Qué es hoy la enseñanza de la lengua y qué debería ser? *Universidad de La Habana*, 285, 8-24.

[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0253-92762018000100001](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0253-92762018000100001)

Escandell, M<sup>a</sup>. V. (2004). *Pragmática. Guía didáctica*. UNED.

García Folgado, M.<sup>a</sup> J., Fontich Vicens, X., y Rodríguez Gonzalo, C. (2022). Aportaciones a la investigación sobre la enseñanza de la gramática y las prácticas reflexivas. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 35(2). <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.2.15>

Gómez Torrego, L. (2006). *Hablar y escribir correctamente. Gramática normativa del español actual*. Arco Libros.

González-Nieto, L., y Zayas, F. (2008). El currículo de lengua y literatura en la LOE. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 48, 16-35.

Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. En E. Huxley y E. Ingram (Eds.), *Acquisition of languages: Models and methods* (pp. 3-23). Academic Press.

Izquierdo, S. (2013). *La gramática en las aulas: de la rutina a la reflexión. Análisis crítico de la enseñanza gramatical tradicional* (TFM). Universidad de Murcia. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/38975>

Larson, R. (2010). *Grammar as Science*. MIT Press.

Martínez Navarro, I. (2000). La gramática en los manuales escolares de bachillerato. *Historia de la educación*, 19, 95-119. <https://gredos.usal.es/handle/10366/136661?show=full>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria*. BOE, núm. 76, de 30 de marzo de 2022, páginas 41571 a 41789 (219 págs.) <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217>.

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato*. BOE, núm. 82, de 6 de abril de 2022, páginas 46047 a 46408 (362 págs.) <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/04/05/243>

Querol Bataller, M. (2015). Propuestas para “llevar la gramática a los alumnos”. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 22, 141-167. <https://tejuelo.unex.es/article/view/1807>

RAE y ASALE. (2009). *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Espasa.

RAE y ASALE. (2019). *Glosario de Términos Gramaticales*. Ediciones Universidad de Salamanca.

Real Academia Española. (1931). *Gramática de la Lengua Española*. Espasa-Calpe.

ReGrOC. *Revista de Gramática Orientada a las Competencias* <https://revistes.uab.cat/regroc>.

Rodríguez Gonzalo, C., Birello, M., Gil Juan, M., Santos Ferreira, P., Casas i Deseures, M., Rita Santos, A., Cardoso, A., Pereira, S., Santolària Òrrios, A., Badía Iborra, R., Martín Jiménez, M., Izquierdo Zaragoza, S., Morales López, E., y Usó Viciado, L. (2018). La reflexión metalingüística y la enseñanza de la gramática. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 1-204. <https://tejuelo.unex.es/article/view/2664>

Taboada, M. (1981). Notas para una edición de las primeras gramáticas de la Real Academia Española (1771, 1772, 1781 y 1788), *Verba*, 8, 79-112. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=49235>

## ANEXO. Modelo de diario gramatical

*Es martes, 29 de diciembre de 2020. Voy a pasar el día con mi hijo, Sergio, y he decidido que, ya que tengo que presentar una práctica basada en realizar un diario gramatical con palabras o estructuras que me llamen la atención de alguna forma, que mejor que aprovechar mis conversaciones con él.*

*Supongo que lo sabéis, pero los niños hacen preguntas. Muchas, muchísimas preguntas. Y además sobre cualquier tema. Y por si esto fuera poco, no siempre se quedan satisfechos con lo que les contestamos. Antes de empezar, os regalo un consejo: nunca les deis largas con vuestras respuestas, no funciona.*

*Para que sirva de ejemplo, una vez, miró un confesionario y preguntó:*

— *¿Qué es eso, papá?*

— *Un confesionario.*

— *¿Y para qué sirve?*

— *Para confesarse —contesté, con la esperanza de que mi estúpida respuesta fuera suficiente para que se cansara de preguntar.*

*Evidentemente no fue así y acabé explicándole media historia del catolicismo sin que a él le importara lo más mínimo no comprender nada. Solo tenía curiosidad por saber para qué servía ese habitáculo.*

*Nada más bajar del coche, Sergio pidió que sacáramos del maletero del coche su skate. El maletero, como bien sabéis, es un espacio en el que habitualmente no guardamos maletas (salvo cuando salimos de viaje, que este año precisamente no han sido muchas veces), pero sí infinidad de cosas, principalmente la compra, aunque evidentemente ahora no le vamos a cambiar el nombre y empezar a llamarlo «comprero», en primer lugar porque queda horrible y en segundo porque es cierto que llevar las maletas de equipaje era su finalidad original y la que se conserva en el diccionario. Su skate, como dice él, es en realidad su monopatín, como digo yo. De hecho, el término skate no solo es un anglicismo, sino que es un acortamiento de la palabra skateboard. Y aquí es donde me confundo. Porque claro, monopatín es una palabra compuesta que cualquiera podría ser capaz de deducir: es un objeto para patinar que se diferencia de unos patines por ese prefijo «mono» y que en nuestra realidad visual es una tabla sobre unas ruedas. Pero, ¡oh!, si le ponemos un manillar, pese a que siga siendo un solo patín, o sea, una tabla sobre unas ruedas, le llamamos patinete y no «monopatín con manillar» o «manillarpatín» o «monomanillarpatín».*

*En fin, tras esto y como ya era la hora de cenar, improvisé un menú poco elaborado (como siempre, por otra parte): hamburguesas con patatas. La cena es poco elaborada, sí, pero no lo son los orígenes etimológicos de los ingredientes del menú. Porque el nombre hamburguesa lo patentaron inmigrantes alemanes de Estados Unidos en honor a la ciudad de Hamburgo; el término patata es un cruce entre el quechua papa y el taíno batata; la mayonesa proviene del francés mayonnaise y el ketchup es una voz tomada del inglés, que a su vez la toma del chino kôechiap. Y si en vez de ketchup se utiliza Tabasco (que no lo hacemos porque luego Sergio se rasca la lengua), pues habéis de saber, si no lo sabéis ya, que aunque su nombre deriva del estado mexicano del mismo nombre, en realidad esta salsa picante elaborada con chile rojo es originaria de Luisiana, Estados Unidos (cuando Sergio pregunta por el Tabasco yo siempre le digo que está en la «másquina» y que no debe fumar, pero esta sutil y estúpida ambigüedad nunca la entiende). En fin, tonterías aparte, con esto pretendo demostrar que si habíais pensado por un momento que mis habilidades culinarias son limitadas, ahora habréis comprobado que en realidad mis recetas son alta cocina internacional. (Alemania, Estados Unidos, Francia, China, las Antillas, Perú...).*

*Y después de cenar, película: Indiana Jones y la última Cruzada. Voy a saltarme todas las preguntas que Sergio me hizo durante la película, que fueron unas cuantas, algo que ya pasó en Indiana Jones en busca del Arca perdida. Hablando de la película, no sé muy bien cómo, acabamos conversando sobre las distintas festividades. Sergio comprende, más o menos, lo de Navidad y también lo de los Santos Inocentes (os recuerdo que estábamos a día 29 de diciembre), aunque le parece raro que se hagan bromas en una celebración que conmemora una matanza de niños. Sin embargo se lía con la Semana Santa, evidentemente porque va cambiando de fecha según el plenilunio. Yo, que soy un padre que le explica las cosas de manera sencilla, le expliqué que el plenilunio es la luna llena, pero dicho de una manera mucho más bonita y que deriva del latín plenilunium. («como todo», dijo él).*

*Y poco más, porque ya había que ir a dormir y cuando Sergio duerme es el único momento del día en el que no habla (o yo no me entero porque estoy durmiendo). Han bastado unas horas para encontrar suficiente material para este trabajo y más seguramente que hubiera podido añadir. Miedo me da el día en el que en Alicia a través del espejo leamos eso de «Brillaba, brumeando negro, el sol; // agiloscos giroscaban los limazones // banerrando por las váparas lejanas; // mimosos se fruncían los borogobios // mientras el momio rantas murgiflaba*

*Pero eso ya será otra historia.*

