



Revista Española de Lingüística

Órgano de la Sociedad Española de Lingüística

RSEL

46|1

Enero-Junio
2016

Edita
SeL

REVISTA ESPAÑOLA DE LINGÜÍSTICA
(RSEL)
46/1

Edita

SeL

REVISTA ESPAÑOLA DE LINGÜÍSTICA (RSEL)

ISSN: 0210-1874 • eISSN: 2254-8769

Depósito Legal: M-24.769-1971

DIRECTOR DE HONOR: D. Francisco Rodríguez Adrados (RAE y RAH).

DIRECTOR: Juan Antonio Álvarez-Pedrosa Núñez (UCM).

SECRETARIO: Luis Unceta Gómez (UAM).

CONSEJO DE REDACCIÓN: Montserrat Benítez (CSIC), José Antonio Berenguer (CSIC), Joaquín Garrido (UCM), Juana Gil Fernández (CSIC), Salvador Gutiérrez Ordóñez (U. León y RAE), Antonio Hidalgo (U. Valencia), Patricia Infante (CSIC), Manuel Leonetti (U. Alcalá), Eugenio Luján (UCM), Victoria Marrero (UNED), Ventura Salazar (U. Jaén), Esperanza Torrego (UAM).

CONSEJO ASESOR: Alberto Bernabé (UCM), Margarita Cantarero (SEL), Ramón Cerdá (UB), Victoria Escandell (UNED), Marina Fernández Lagunilla (UAM), José Manuel González Calvo (U. Extremadura), Emma Martinell (UB), Juan Carlos Moreno Cabrera (UAM), Gregorio Salvador (RAE), José Carlos de Torres (SEL), Jesús de la Villa (UAM).

A partir del número 38 (2008) la *Revista Española de Lingüística* ha recuperado el formato de dos fascículos al año, con periodicidad semestral. Los trabajos enviados para su publicación han de dirigirse al Secretario de la revista. Deberán ser originales e inéditos y ajustarse a las normas que aparecen en el número 38/2, así como en la página web de la Sociedad Española de Lingüística. Todos los trabajos son sometidos al dictamen de al menos dos evaluadores designados por el Consejo de Redacción, mediante informes de carácter confidencial. Los derechos de publicación y difusión, bajo cualquier forma, son propiedad de la *RSEL*. Todo texto publicado en la revista obliga a sus autores a no cederlo a terceros, sin autorización previa de la revista, quien sí queda autorizada a comercializarlo, debiendo entregar, en este caso, el 50% de los beneficios obtenidos a sus autores.

REDACCIÓN: Sociedad Española de Lingüística, Centro de Ciencias Humanas y Sociales del CSIC, c/ Albasanz, 26-28, 28037 Madrid.

CORREO ELECTRÓNICO: secretarioRSEL@gmail.com. <<http://www.sel.edu.es>>

DISEÑO Y COMPOSICIÓN: Carmen Chíncoa & Carlos Curiá (produccionRSEL@gmail.com)

SERVICIOS DE INFORMACIÓN: Los contenidos de la *RSEL* son recogidos sistemáticamente en *Bibliographie Linguistique/Linguistic Bibliography*, *CINDOC – Base de datos Sumarios ISOC*, *CSA – Linguistic and Language Behavior Abstracts*, *Dialnet*, *Francis*, *Modern Language Association (MLA) Bibliography*.

ÍNDICE 46/1 (2016)

ARTÍCULOS

- Aspectos morfo-sintácticos de la combinación de clíticos en algunas variedades ibero-románicas*7
M.^a PILAR COLOMINA SAMITIER
- Coordinación y metadiscurso*39
CATALINA FUENTES RODRÍGUEZ
- Concordancia pragmática en la flexión personal del verbo aimara*69
MAN-KI LEE
- Sobre la expresión de la superlación en el español contemporáneo: la convivencia de nuevas y viejas fórmulas*91
ANA SERRADILLA CASTAÑO
- El comentario metadiscursivo en griego antiguo: una aproximación desde la lengua de Platón*123
RODRIGO VERANO

NOTAS E INFORMACIÓN

- Sobre los ejercicios de «reflexión gramatical»: malentendidos, ventajas metodológicas y aplicaciones didácticas*145
ÁNGEL J. GALLEGO
- Topic-drop residual en el Trastorno Específico del Lenguaje. Una interpretación desde la perspectiva del desarrollo*159
ELENA VARES GONZÁLEZ
- Símposio XLV*171
- Reseñas*175

NOTAS E INFORMACIÓN

SOBRE LOS EJERCICIOS DE «REFLEXIÓN GRAMATICAL»: VENTAJAS METODOLÓGICAS Y APLICACIONES DIDÁCTICAS¹

ÁNGEL J. GALLEGO
Universitat Autònoma de Barcelona

RESUMEN

Este trabajo tiene dos objetivos. Por un lado, pretende revisar los tipos de ejercicios de gramática que se ofrecen en la mayoría de libros de texto de lengua y, por el otro, presentar la tipología de ejercicios de Bosque 2015, considerando el tipo de conocimientos y habilidades que cada uno de ellos permite potenciar. Dicha tipología pretende «servir de complemento» de aquellos ejercicios que pueden ejecutarse de manera más mecánica (p. ej., etiquetaje de oraciones o identificación de funciones), y apuesta así por una forma de preguntar en la que el estudiante aprovecha el conocimiento interno de las lenguas que han adquirido para «desarrollar su capacidad de observación, descripción y análisis».

Palabras clave: didáctica; ejercicios; lengua y reflexión gramatical.

ABSTRACT

The goal of this paper is twofold. On the one hand, it reviews the types of grammar exercises that are offered in most language textbooks and, on the other, it introduces the typology of exercises put forward in Bosque 2015, taking into account the kind of knowledge and skills that each of them is meant to improve. Such a typology aims to «be a complement» to those exercises that can be performed in a more mechanical fashion (e.g., clause labeling or function identification), so it defends an asking technique whereby students take advantage of the languages they have acquired in order to «develop their capacities to observe, describe, and analyze».

Keywords: teaching; exercises; language and grammatical reflection.

RECIBIDO: 30/05/2016

APROBADO: 25/07/2016

1. Me gustaría dar las gracias a Ignacio Bosque, Lourdes Domenech y Sandra España por sus comentarios a una versión previa de este trabajo. Gracias también a Laia Benito, José M. Brucart, Germán Cánovas, Edita Gutiérrez, Irene Gil, Jaume Mateu y mis compañeros de *Gramática Orientada a las Competencias* (www.groc.info) por discutir sobre los aspectos que aquí planteo. Este trabajo se ha beneficiado de ayudas del Ministerio de Economía y Competitividad (FFI2014-56968-C4-2-P) y la Generalitat de Catalunya (2014SGR-1013) y la Institució Catalana de Recerca i Estudis Avançats (ICREA Acadèmia 2015). Los errores que pueda haber son míos.

Los chicos y chicas castellanohablantes de 16 o 17 años, de Catalunya, Euskadi o Galicia, que ha[n] cursado centenares de horas de catalán, gallego o euskera durante toda su vida y que, a pesar de conocer las reglas de ortografía de estas lenguas, no son capaces de expresarse oralmente de una manera digna, han sido víctimas de una enseñanza ineficaz y gramaticalista, que ha sacrificado la utilidad y la necesidad de la comunicación oral cotidiana a la teoría lingüística [,] que ha sustituido la práctica expresiva en el aula por la memorización y la gramática escrita y el estudio de la literatura y las tradiciones culturales. Estos alumnos se lamentarán durante mucho tiempo -como también lo haremos los profesores y toda la sociedad- de este gran error. (Cassany y otros 1994, p. 137)

1. INTRODUCCIÓN

He iniciado este trabajo con una cita de Cassany y otros 1994 que, a mi entender, recoge una idea generalizada sobre lo que son los ejercicios de gramática de la mayoría de libros de texto y manuales de enseñanza de lengua. En el texto seleccionado se habla de una «enseñanza ineficaz y gramaticalista, que ha sacrificado la utilidad y la necesidad de la comunicación oral cotidiana a la teoría lingüística[,] que ha sustituido la práctica expresiva en el aula por la memorización y la gramática escrita y el estudio de la literatura y las tradiciones culturales». Con ello se da a entender dos cosas: la primera, que los ejercicios de gramática al uso son «ineficaces» (y llama la atención que estos mismos también sean «gramaticalistas»); la segunda, que sacrifican la utilidad y la comunicación oral cotidiana. Si tenemos esto en cuenta y pretendemos defender un objetivo diferente, uno podría formular lo siguiente:

- (1) La enseñanza de gramática debe favorecer la comunicación cotidiana

Las palabras de Cassany y otros 1994 son similares a las que contiene el decreto 142/2008 contenido en el DOGC del 29 de julio de 2008, el cual afirma lo siguiente (traducción y énfasis míos):

La reflexión metalingüística necesaria para el control, comprensión y corrección de las producciones aparece aquí como un claro referente de la funcionalidad que deben tener estos conocimientos, *superando una visión puramente gramaticalista* del aprendizaje de una lengua. (DOGC, 59.065)

En este trabajo me gustaría reflexionar brevemente sobre la posibilidad de que los ejercicios de cariz gramatical sean útiles, incluso si no resultan inmediatamente aplicables para la comunicación (oral o escrita) cotidiana. Para ello, me gustaría aclarar lo que se entiende por «reflexión lingüística», un término utilizado en diferentes ámbitos (sin ir más lejos, en los exámenes de selectividad, tanto de español como de catalán, de Cataluña), pero a menudo malinterpretado. A tal efecto, presentaré una distinción entre tres tipos de ejercicios de gramática, que avanzo brevemente en (2) (utilizaré etiquetas neutras por motivos expositivos):

- (2) Tipos de ejercicios de gramática
- a. Ejercicios G1: ejercicios relacionados con la ortografía (acentuación, signos de puntuación, distinción *b/v*, etc.) y estilo (párrafos, tipos de textos, etc.)
 - b. Ejercicios G2: ejercicios de etiquetaje (funciones sintácticas, tipos de oraciones subordinadas, usos del *se*, etc.)
 - c. Ejercicios G3: ejercicios que plantean problemas de gramática (tipología Bosque 2015: pares mínimos, análisis inverso, etc.)

La mayoría de manuales de lengua de Secundaria, así como los exámenes de selectividad de algunas comunidades, plantean ejercicios basados casi exclusivamente en los tipos G1 (que son, realmente, ejercicios de gramática normativa y de estilo) y G2 (basados en la identificación y el etiquetaje). Pese a que se ofrezcan como tal, estos ejercicios no favorecen la «reflexión gramatical» (cf. Zayas 1996, 2014), y solo los que pertenecen a G1 pueden ser útiles para la «comunicación oral (o escrita) cotidiana». Por el contrario, G3 representa un paradigma (ilustrado en Bosque 2015) cuya principal ventaja es la de concebir las actividades gramaticales como ejercicios científicos: en ellos, el estudiante tiene que resolver un problema (una asimetría, un contraste, etc.) o encontrar un comportamiento regular, para así tomar conciencia de que la lengua está regida por principios generales que deberá tener en cuenta para su uso. Esta concienciación del estudiante no tiene necesariamente una repercusión directa en el uso de la lengua, pero sí permite que entienda mejor diferentes tipos de problemas que puede encontrarse en cualquier texto escrito u oral.

Que solo G1 y G2 aparezcan en los libros de texto no solo es contraproducente para el desarrollo de la «competencias lingüísticas» de los currículos educativos (que fomentan el desarrollo de la madurez académica, basándose sobre todo en la expresión y la comprensión; González-Nieto y Zayas 2008), sino que impide concebir la gramática como una disciplina formal que presenta una sistematicidad que el estudiante puede relacionar con la que hay en otras asignaturas, como las Matemáticas, la Física o la Biología (cf. Bosque 2014, Gallego 2015)².

En este trabajo señalaré algunos de los problemas que existen con los ejercicios que se encuentran en los libros de texto de Secundaria y sugeriré una tipología (esbozada en Bosque 2015) que plantea el estudio de la gramática de manera más competencial. Argumentaré que dicho enfoque favorece la capacidad de observación de los datos por parte del estudiante, algo que, a su vez, repercute en su capacidad para detectar comportamientos regulares y formular así principios generales (el objetivo de toda disciplina científica). Me gustaría dejar claro que lo que planteo no es «sustituir» unos ejercicios por otros, sino «complementarlos». La información que se puede extraer de los ejercicios más mecánicos es, desde luego,

2. Para un análisis de la situación de los libros de texto centrado en el caso de las funciones sintácticas, cf. Benito 2016.

útil, y puede desarrollarse con las TAC '*tecnologías del aprendizaje y el conocimiento*', pero también conviene desarrollar un tipo de actividades que no se reduzca a tareas memorísticas o de identificación. Obviamente, la introducción de esta metodología, cuyas ventajas didácticas me parecen claras, no puede aplicarse de la noche a la mañana: debe ir acompañada de una «actualización de contenidos»³.

El trabajo se divide de la siguiente manera: en la Sección 2 llevo a cabo una revisión sucinta y parcial de los tipos de ejercicios que pueden encontrarse en muchos libros de texto; la Sección 3 presenta la tipología de ejercicios de Bosque 2015; la Sección 4 ofrece una muestra de cómo se puede aplicar uno de los ejercicios de Bosque 2015 para el estudio de las funciones sintácticas; finalmente, la Sección 5 presenta las principales conclusiones.

2. UNA MUESTRA DE EJERCICIOS DE GRAMÁTICA: DOS POLOS DE UN *CONTINUUM*

La mayoría de libros de texto de Secundaria presentan una tipología de ejercicios que puede resumirse en aplicaciones de dos formatos generales (cf. Bosque 1994, donde se utilizan ejercicios de «respuesta múltiple» presentados por niveles de dificultad). En (3) indico manifestaciones concretas de estos formatos.

- (3) a. Ejercicios de desarrollo (o ampliación): comentarios, análisis, definiciones, etc.
 b. Ejercicios de respuesta rápida: verdadero/falso, opción múltiple, etiquetaje, etc.

Lo primero que me gustaría destacar es que se trata de opciones polares: o bien la respuesta es corta (en muchos casos, marcar una casilla con una cruz o rellenar un espacio en blanco) o bien la respuesta es larga (es el caso del comentario, a menos que se ofrezcan unas pautas de respuesta concretas). Como se indica en Bosque 2014, los comentarios no constituyen la mejor estrategia

3. Los problemas de los libros de texto van más allá de la actualización de contenidos. Si tuviera que resumirlos, diría que, además de la actualización, los libros suelen abarcar demasiado contenido (desde los sonidos del lenguaje hasta los tipos de texto) y lo hacen sin que haya una progresión adecuada. De hecho, los contenidos de un curso suelen verse de manera repetitiva en los siguientes, generalmente sin que haya un aumento en la complejidad o el grado de detalle. Por lo que sé, este escenario no se da en otras asignaturas.

metodológica para comprender de manera analítica las propiedades gramaticales de una lengua^{4,5}:

Como he dado a entender, me parece mucho más útil suscitar la reflexión gramatical a partir de los primeros que de los segundos. Los problemas se diferencian de los comentarios en que contienen incógnitas y en que se basan en observaciones dirigidas [...] En la mayor parte de las ciencias se trabaja a diario con problemas, no con comentarios. No se suele pedir a los alumnos que elaboren comentarios de algún fragmento de la realidad. No es habitual comentar los cuerpos en caída libre, la estructura microscópica de los tejidos o los cráteres de la luna como si fueran películas o partidos de fútbol. (Bosque 2014, p. 14)

En cuanto a los ejercicios de respuesta rápida, pese a que son útiles para detectar qué errores se cometen de manera sistemática, no miden de manera efectiva algunas capacidades relevantes, como la argumentación o la comprensión de los fenómenos gramaticales⁶. Como observa Bosque 2014, el componente terminológico no puede constituir el punto y final de un análisis, sino el punto de partida.

Los siguientes enunciados de ejercicios (tomados de Bosque y Gallego 2016), reproducidos a partir de libros de texto de lengua española y catalana de diferentes cursos de Secundaria, ilustran el subtipo de respuesta rápida al que me acabo de referir.

Como puede verse, los ejercicios recogidos en (4) piden al estudiante que escriba, localice, indique, rellene, separe o etiquete. Pertenecen, por tanto, al grupo G2 de (1). Nótese que nunca se le pide que ofrezca una justificación (por rudimentaria que sea) de por qué determinado constituyente cumple una función y no otra, ni se le plantean problemas concretos. En otras palabras: son ejercicios que no ponen a prueba la capacidad expresiva o argumentativa.

4. Bosque 2014 alude a la utilización de ejemplos diseñados por los profesores como metodología más efectiva. A veces se ha dicho que estos ejemplos son artificiales, puesto que no se han extraído de un texto escrito (real), pero constituyen una práctica común en disciplinas como la Física, donde los experimentos se diseñan en condiciones de laboratorio, no en la calle. Otro factor relevante es la manera en la que se concibe un ejemplo en lengua y en literatura. Como me hace notar Ignacio Bosque (comunicación personal), una determinada estructura lingüística es un objeto abstracto y general, un objeto que pueden generar todos los miembros de una comunidad de hablantes (no se habla de «las oraciones de relativo de Barak Obama» o de las «estructuras pasivas de Donald Trump»); en cambio, en literatura, cada obra es única e irrepetible (un soneto de Garcilaso, un cuento de Clarín, una comedia de Lope, etc.).

5. Otro hándicap de los ejercicios de desarrollo es la corrección, que puede ser difícil. Esto es malo no tanto por la labor de corrección en sí misma, sino porque si la corrección es más complicada, complicado será también detectar cuál es el fallo que ha cometido el estudiante.

6. En muchos casos, estas preguntas se utilizan en manuales de segundas lenguas, donde el estudiante no puede recurrir a su conocimiento interiorizado.

(4) (Ejercicios de respuesta rápida en libros de texto:	
Ej. 15. <i>Escribe tres oraciones copulativas y tres oraciones predicativas.</i> [p. 123]	Vicens Vives Lengua Castellana 1 Bachillerato
Ej. 4. <i>Indica la función del constituyente destacado.</i> [p. 53]	Santillana Lengua Castellana 4 ESO
Ej. 2. <i>Rellena los espacios en blanco con el pronombre átono de complemento directo correspondiente, pero antes de decidir el pronombre, construye el sintagma que irá en dicho espacio y determina si sería definido o indefinido.</i> [traducción mía, pág. 67]	Teide Lengua Catalana 2 Bachillerato

El mismo tipo de preguntas suelen plantearse en los exámenes de lengua castellana y catalana de Selectividad en Cataluña. A continuación ofrezco ejemplos concretos:

(5) Ejercicios de respuesta rápida (pruebas de Selectividad)			
3.2. Señale si las siguientes oraciones son reflexivas o no lo son.			
	Si	No	Lengua
a) Víctor se afeita la barba.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	castellana y
b) Se convoca una huelga para el mes que viene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	literatura
c) Se come muy bien aquí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Septiembre
d) Candela se pone el vestido rojo para la ceremonia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	de 2014
e) No os comáis las uñas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3.1. Indique el análisis correcto de los pronombres, las oraciones o los sintagmas subrayados. [traducción mía]			Lengua catalana y literatura
3.1.1. Esto <u>les</u> ofrecía, a veces, un suplemento de comida			Junio de 2015
<input type="checkbox"/> complemento indirecto	<input type="checkbox"/> determinante		
<input type="checkbox"/> sujeto	<input type="checkbox"/> complemento directo		

En estos ejemplos podemos ver que el patrón se repite, pues en ningún caso se plantean ejercicios que permitan «integrar» el estudio de la gramática con los aspectos competenciales de los currículos educativos (reflexión, argumentación, expresión, etc.), mediante la justificación de las respuestas.

3. UNA PROPUESTA ALTERNATIVA

Acabamos de revisar muestras concretas del tipo de preguntas que suelen aparecer en los libros de texto de lengua de Secundaria. En ningún caso se le pide al estudiante que explique o justifique por qué elige tal o cual respuesta: solo se busca la identificación de la opción correcta. Como ya hemos indicado, tal metodología puede resultar útil si se pretende establecer de manera más o menos clara cuáles son los aciertos y los errores más frecuentes de los estudiantes (para centrarse en ellos), pero es poco eficaz si se busca comprobar su madurez tanto de conocimientos gramaticales como de argumentación lingüística.

Un estudiante (y un profesor) tiene que poder argumentar por qué el sujeto de la oración *Han Solo fue asesinado por su hijo* es el SN *Han Solo*. Este punto nos lleva a uno de los usos del adjetivo «gramaticalista» de la cita de Cassany y otros 1994. En este sentido, me parece particularmente relevante la respuesta de Ignacio Bosque ante la pregunta para qué sirve la asignatura de lengua en la Secundaria:

Entiendo que la materia cumple dos objetivos, perfectamente compatibles. Por un lado, debe servir para que los estudiantes adquieran lo que suele denominarse «el uso instrumental del idioma» (redactar con soltura, dominar los matices del léxico, construir textos bien articulados, etc.). Por otro lado, debe servir para que adquieran conciencia de que lo que subyace a ese «uso del idioma» no es un código arbitrario impuesto por las autoridades académicas, sino un sistema rico, flexible y sumamente potente que les pertenece por completo. (entrevista a Ignacio Bosque <<http://www.groc.info>>)

Me interesa destacar que el planteamiento de Bosque difiere del de Cassany y otros 1994, pero sobre todo me interesa destacar la manera en la que lo hace: entendiendo que la «enseñanza gramaticalista, si se utiliza adecuadamente, pueden ayudar a mejorar en la escritura y la lectura. Naturalmente, la cuestión aquí es qué quiere decir «utilizar adecuadamente». La respuesta no es sencilla, pues depende en buena medida de la perspectiva que se adopte ante el estudio y la enseñanza de la lengua, de la formación que se tenga, de los recursos de los que se disponga, de la metodología que se aplique y de las características del grupo de estudiantes. La respuesta que me gustaría plantear en estas páginas es que, sea como sea que eso se consiga, estaremos más cerca si complementamos los ejercicios del tipo G2 con los del tipo G3 (sin descartar los que abordan únicamente cuestiones normativas, desde luego)⁷.

7. Existen otras tipologías de ejercicios de gramática. En Cassany y otros 1994, pp. 369 y ss. se ofrece una lista de actividades de morfosintaxis orientados a la confección de textos. Por los motivos que he ofrecido anteriormente, que coinciden con los de Bosque 1994, creo que para potenciar el conocimiento gramatical de los estudiantes resultan más efectivos problemas que tengan un planteamiento específico y orientado.

En Bosque 2015 se ofrecen seis tipos de ejercicios que van en esta misma dirección. Los presentaré ahora y, en la siguiente sección, me centraré en uno de ellos para considerar su utilización didáctica.

(6) Tipos de ejercicios de Bosque 2015:

a. ANÁLISIS DIRECTO

Objetivo: Percibir aspectos del análisis no evidentes a simple vista.

Metodología: Analizar secuencias (breves) cuyo análisis sea menos obvio de lo que parece.

b. ANÁLISIS INVERSO

Objetivo: Desarrollar la capacidad de abstracción a través de la creación de ejemplos.

Metodología: Dar tres o cuatro propiedades que debe cumplir un ejemplo.

c. ANÁLISIS CON SECUENCIAS AGRAMATICALES

Objetivo: Desarrollar la capacidad de observación de los datos y de razonamiento gramatical a través de la formulación de principios generales.

Metodología: Ofrecer una secuencia agramatical (imposible) en español para que el estudiante diga por qué es imposible; el estudiante no debe indicar qué hay que cambiar para que la secuencia sea gramatical, sino formular un principio que se aplique a la secuencia dada (y a otras similares).

d. PARES MÍNIMOS

Objetivo: Desarrollar la capacidad de observación basada en el conocimiento interno de la lengua nativa de los estudiantes. La observación debe contribuir a aislar propiedades gramaticales concretas: la posición de los constituyentes (SN preverbal o posverbal), su naturaleza léxica (V transitivo o intransitivo, N de masa o contable, etc.) o propiedades concretas de la construcción (SE impersonal o SE pasivo), etc. Metodología: Crear una oración gramatical y modificar uno de sus aspectos para hacer que sea agramatical. También se pueden crear dos oraciones gramaticales con un cambio que dé lugar a un cambio de interpretación.

e. DOBLES PARES MÍNIMOS

Objetivo: Versión más compleja del análisis de pares mínimos.

Metodología: Crear dos pares mínimos; uno de ellos ilustra un proceso gramatical (e.g., formación de una oración pasiva a partir de la versión activa) mientras que en el otro (que es paralelo al primero) no puede aplicarse ese proceso.

f. DOBLE ANÁLISIS

Objetivo: Favorecer la capacidad de argumentación basada en argumentos empíricos (argumentos basados en datos, no en teoría).

Metodología: Proponer dos análisis de una misma oración al estudiante, que debe dar argumentos para escoger entre uno y otro.

Ilustraré a continuación estos tipos de ejercicios, proponiendo un enunciado (que puede adaptarse) y una posible respuesta.

(7) a. ANÁLISIS DIRECTO

ENUNCIADO: Analiza la secuencia *Muy lentamente*, indicando cómo se relacionan sus componentes.

RESPUESTA: El adverbio *muy* no modifica al adverbio *lentamente*, sino al adjetivo *lenta*, como demuestra la interpretación de la secuencia, que es *de manera muy lenta*, no *muy de manera lenta*. La segmentación, por tanto, no sería [muy_{Adv.} [lentamente_{Adv.}]], sino [[muy_{Adv.} lenta_{Adj.}] mente_{Adv.}].

b. ANÁLISIS INVERSO

ENUNCIADO: Ofrece una secuencia en la que: (i) el sujeto sea postverbal, (ii) haya un *se* y (iii) no haya OD.

RESPUESTA: *Se reparan televisores* (pasiva refleja).

c. ANÁLISIS CON SECUENCIAS AGRAMATICALES

ENUNCIADO: La oración **Ella comen los bocadillos* es imposible en español. Sin modificar ninguno de sus constituyentes, formula un principio o regla que explique la mala formación de esta secuencia.

RESPUESTA: El verbo concuerda en número y persona con el SN sujeto, no con el SN objeto directo.

d. PARES MÍNIMOS

ENUNCIADO: Considera la siguiente asimetría: *Una carta fue enviada* / **Una carta fue salida*. Explica a qué se debe usando entre 20 y 40 palabras.

RESPUESTA: Para poder formar una oración pasiva, el verbo de la versión activa tiene que ser transitivo (como *enviar*) y *salir* es intransitivo.

e. DOBLES PARES MÍNIMOS

ENUNCIADO: Considera la siguiente asimetría: *María arregló la televisión* / *La televisión fue arreglada por María*. Compárala con la siguiente: *María arregló la televisión* / **Se arregló la televisión por María*. Explica a qué se debe el problema que se ve en la segunda asimetría usando entre 20 y 40 palabras.

RESPUESTA: Las oraciones pasivas perifrásticas (*La televisión fue arreglada*) admiten complemento agente, pero las pasivas reflejas (*Se arregló la televisión*) no.

f. DOBLE ANÁLISIS

ENUNCIADO: Considera los análisis que se ofrecen a continuación para el constituyente *en el parque*: *Juan está* [en el parque]_{CCLugar} / *Juan está* [en el parque]_{Atributo}. Indica de manera razonada (justificando tu respuesta) cuál es más adecuado.

RESPUESTA: El SP *en el parque* no puede ser un CCLugar, pues de lo contrario se podría suprimir: **Juan está* es agramatical si no se añade un atributo. Se trata, por tanto, de un atributo locativo.

Todos estos ejercicios pueden, sin duda, adaptarse al nivel de la clase, a la edad de los estudiantes y a los contenidos que se estén revisando. Una pregunta relevante es si deben utilizarse en algún orden concreto, y aquí creo que los más útiles para empezar son (por este orden) el análisis directo, los pares mínimos, el análisis inverso y el análisis con secuencias agramaticales. Lo fundamental, en cualquier caso, es que pretendan desarrollar la capacidad de abstracción, generalización y explicación del alumno. En ellos se favorece lo que podemos llamar «respuesta argumentativa controlada», que evita la brevedad de las respuestas rápidas (que no sirven para evaluar la madurez del estudiante) y la extensión de los comentarios (que son más propios de disciplinas como la Literatura, la Historia del Arte o la Filosofía).

Me apresuro a aclarar que, aunque estos ejercicios van en la dirección de un enfoque competencial, es crucial combinarlos con una aproximación a la teoría que vaya más allá del énfasis en la taxonomía, presente en los libros de texto, y una racionalización del concepto de «gramática», entendido como un conocimiento interiorizado del hablante (y no solo como un conjunto de reglas arbitrarias para escribir bien). Obviamente, todo ello defiende un enfoque en el que los ejercicios del grupo G3 (correspondientes a los presentados en Bosque 2015) se integren con los propios del grupo G2.

4. APLICACIONES DIDÁCTICAS: EL CASO DE LOS PARES MÍNIMOS

En esta última sección aplicaré los ejercicios de la Tipología de Bosque a un caso concreto: las funciones sintácticas. Por claridad expositiva, me centraré además en un tipo concreto de ejercicios, los pares mínimos. Hay que recordar que la principal contribución de todos estos ejercicios es que plantean un problema (como en las disciplinas científicas) y el estudiante tiene que pensar cómo puede darse cuenta de él. En el ejemplo que he utilizado antes, repetido aquí como (8), se ilustra la imposibilidad de construir una oración pasiva con un verbo intransitivo (*salir*).

(8) Análisis con pares mínimos

ENUNCIADO: Considera la siguiente asimetría: *Una carta fue enviada* / **Una carta fue salida*. Explica a qué se debe usando entre 20 y 40 palabras.

RESPUESTA: Para poder formar una oración pasiva, el verbo tiene que ser transitivo y *salir* es intransitivo.

La ventaja de los pares mínimos es que todos los hablantes de español perciben de manera clara el contraste que existe, lo difícil es saber cuál es su

causa⁸. Para ello, el estudiante debe «operar de manera analítica», comparando todas las unidades de las secuencias que se le ofrecen. En esta caso, la lógica nos invitaría a establecer la comparación de (9):

- (9) a. Una carta fue enviada
b. *Una carta fue salida

Una vez tiene (9), pese a que no sepa cuál es el problema, el estudiante debe concluir que este se relaciona con el contraste que existe entre el verbo *enviar* y el verbo *salir* –por tanto, el resto de unidades son irrelevantes a efectos del experimento (son «ruido»)–. A partir de aquí, lo único que tiene que hacer es pensar qué propiedad separa *enviar* de *salir*, y para ello solo necesita usar su conocimiento interiorizado de la gramática del español: todo hablante del español sabe que *enviar* es transitivo (la oración *Alguien envió algo* es posible), mientras que *salir* no lo es (la oración **Alguien salió algo* no lo es). Por tanto, el estudiante busca, en primer lugar, en qué otros casos ocurre lo mismo y, posteriormente, formula una hipótesis. Así, puede comprobar que los datos de (10a) son gramaticales, mientras que los de (10b) no lo son:

- (10) a. La casa fue destruida, el rey fue decapitado, el coche fue aparcado, etc.
b. *La casa fue desaparecida, *el rey fue crecido, *el coche fue llegado, etc.

Finalmente, se formula (11), que sería una regla de la gramática del español (y también de otras lenguas):

- (11) Para poder construir una oración pasiva, el verbo tiene que ser transitivo

8. Por motivos obvios, es importante que el contraste sea claro. Por tanto, no es conveniente ofrecer contrastes como el de (i), donde la asimetría no es tan absoluta como la de (ii), al menos para hablantes como yo (indico que la oración es agramatical con un asterisco * y que es mala, pero no imposible, con un signo de interrogación ?):

- (i) Se ha visto a Juan – Se ?lo ha visto/Se le ha visto (*lo/le* = Juan)
(ii) Aquí se come pescado cada día – *Aquí se lo come cada día (*lo* = el pescado)

También creo que no deberían utilizarse oraciones que son posibles en un dialecto del español, pero no en otro. Por ejemplo, la oración de (iii) es posible para los hablantes del español de ciertas zonas de Castilla, pero es imposible para los hablantes del español de Galicia, de Andalucía, de Cataluña y de todas las variedades de América:

- (iii) He comprado el coche – Lo he comprado / %Le he comprado (*le* = el coche)

En una de las oraciones de (iii) he usado el símbolo % para indicar que se trata de una oración posible en una variedad considerada dialectal (es decir, no estándar). Quizá pueda plantearse este contraste en un examen realizado en Cataluña (para cuyos estudiantes la oración con *le* sería directamente agramatical), pero sería muy raro hacerlo en Valladolid, donde los hablantes aceptan ambas oraciones.

Esta manera de proceder es enteramente «experimental»: cuando el estudiante intenta descubrir si el problema de una oración tiene que ver con el orden en el que se disponen sus elementos (mediante modificaciones), lo que está llevando a cabo es un experimento. Y si es capaz de encontrar un comportamiento constante, podrá formular principios generales (como las Leyes de la Termodinámica).

Típicamente, los pares mínimos se presentan centrando la atención en el elemento que desencadena el contraste, como se ve en los ejemplos de (12):

- (12) a. Una carta fue {enviada/*salida}
 [problema: *salir* es intransitivo]
 b. Aquí hay {muchos/*los} libros
 [problema: *haber* rechaza OD definidos]
 c. Una niña {lista/*listo}
 [problema: los adjetivos concuerdan con los nombres que modifican en género y número]
 d. Pidió que María {venga/*viene}
 [problema: *pedir* rige oraciones completivas con un verbo en subjuntivo]

5. CONCLUSIONES

Tengo la impresión de que la lengua en Secundaria se percibe como algo aburrido y complicado, útil únicamente por lo que nos proporciona su vertiente aplicada, la que permite mejorar la «comunicación cotidiana» y separarse de una «enseñanza gramaticalista». La cita de Cassany y otros 1994 con la que he abierto este trabajo es un ejemplo nítido de esa impresión: aprender gramática no sirve de mucho, y desde luego no para aprender a leer y a escribir, que es lo más importante de aprender lengua. Creo que tal diagnóstico es parcialmente acertado si por «gramática» entendemos la memorización de etiquetas o la práctica de análisis que no parten de una verdadera comprensión del objeto de estudio. Lo que tales rutinas tienen en común es que su componente didáctico se basa en ejercicios mayoritariamente mecánicos, desprovistos reflexión gramatical efectiva (los ejercicios de los grupos G1 y G2).

Lo que acabo de decir no me parece especialmente controvertido, pero los detalles dependen mucho del tipo de gramática que se enseñe y de cómo se utilice, y parte de esa utilización atañe directamente a los ejercicios de los libros de texto de Secundaria, objetivo central de este trabajo. Estamos, sin duda, ante un tema en el que intervienen diferentes factores. Uno de ellos –clave, a mi entender– pasa por reconocer que el estudio de una lengua puede realizarse desde diferentes perspectivas: para algunos, es un objeto artístico; para otros, un objeto socio-político; para otros, un objeto de comunicación; y para otros, la manifestación de un conocimiento interno a los seres humanos.

Me parece que una lengua es todas estas cosas, pero solo la última perspectiva permite aplicar un «método científico»: un método en el que se observan comportamientos regulares y en el que se pueden aplicar estrategias experimentales, de la misma manera que se aplican en otras disciplinas científicas. Si solo nos centramos en su dimensión literaria (o comunicativa, o socio-política, etc.), dejamos de ver las ventajas de las otras –y no hay nada malo en tener un martillo, pero entonces corremos el riesgo de pensar que *todo* es un clavo–.

Para desarrollar esa perspectiva científica es necesario presentar, además de un determinado aparato teórico (cf. Brucart 2000, 2011), «una determinada actitud». La actitud es lo que nos permite aproximarnos a un objeto con unas u otras expectativas y utilizarlo de una u otra manera. Para ello, he defendido que los ejercicios que constituyen el eje principal de los libros de texto y los exámenes de acceso a la universidad –los G1 y G2 de (1)– deberían complementarse con ejercicios en los que los datos lingüísticos se presenten como «problemas» que deben abordarse de manera cartesiana. No basta, por tanto, con identificar la función sintáctica de un determinado constituyente: es importante saber justificar por qué desempeña esa función y no otra, y cuáles son los argumentos en los que se basa nuestra decisión.

Si adoptamos un punto de vista como el que favorecen los ejercicios de G3, la gramática no es aburrida (o lo es menos), pues el estudiante comprende que puede aplicar principios que son propios de las disciplinas científicas. La gramática tampoco es inútil (o lo es menos), ya que el estudiante potencia su capacidad de observación y abstracción, a la vez que desarrolla habilidades argumentativas, algo que sirve para casi cualquier actividad diaria –a diferencia de saber el peso atómico del oxígeno o calcular la derivada de una función, por aludir a nociones de disciplinas consideradas más ‘útiles’ que la lengua–. Pero, sobre todo, la gramática no es complicada (o lo es menos), ya que el estudiante está más cerca de entender el funcionamiento de un conocimiento que está dentro de él, en vez de memorizarlo y aplicarlo mecánicamente. En este terreno ha habido contribuciones importantes en las últimas décadas, con esfuerzos por simplificar la teoría y hacerla más comprensible y, en consecuencia, más aprovechable (cf. Bosque y Gutiérrez-Rexach 2009; Gallego 2015). Creo que aquí, como en otros terrenos, sigue siendo vigente la afirmación de Einstein de que «si no puedes explicar [algo] de forma sencilla, es que no lo has *entendido bien*». Yo simplemente añadiría que, en tal caso, «tampoco podremos *enseñarlo* ni *usarlo bien*».

LIBROS DE TEXTO CONSULTADOS

- BUSTAMANTE, L., CICUÉNDEZ, L., FERRO, E., LÓPEZ, P., LÓPEZ, F. y ROJO, P. (2009): *Lengua y Literatura 4 de ESO*, Madrid, Santillana.
- MÀCIA, J., MUÑOZ, A.M. y GALLART, M. (2009): *Llengua i Literatura. Altaveu 2*, Barcelona, Teide.
- SOLER, M^a.P., RODRÍGUEZ, R., RODRÍGUEZ, M^a.D. y SANTOS, E. (2009): *Lengua Castellana y Literatura-1. Desde los orígenes al siglo XIX*, Barcelona, Vicens Vives.
- Modelos de exámenes de selectividad de Cataluña:
 <http://universitatsirecerca.gencat.cat/ca/03_ambits_dactuacio/acces_i_admissio_a_la_universitat/proves_dacces_a_la_universitat_pau/>

BIBLIOGRAFÍA

- BENITO, R. (2016): *L'ensenyament de la sintaxi en català i castellà a l'Educació Secundària Obligatòria: el cas de les funcions sintàctiques*, Trabajo de Fin de Grado, Universitat Pompeu Fabra.
- BOSQUE, I. (1994): *Repaso de gramática tradicional. Ejercicios de autocomprobación*, Madrid, Arco/Libros.
- , (2014): «Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática», Conferencia invitada en *I Jornadas GrOC*, EIS – UAB, 30-31 de enero de 2014.
- , (2015): «Ejercicios de análisis sintáctico. Sus clases y su aprovechamiento didáctico», Curso *Aplicacions de la gramàtica a l'aula de Secundària i Batxillerat*, organizado por CLT-ICE, Barcelona, 29 de junio - 3 de julio de 2015.
- , y GALLEGO, Á.J. 2016: «La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática», *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 54.2.: 63-83.
- , y GUTIÉRREZ-REXACH, J. (2009): *Fundamentos de sintaxis formal*, Madrid, Akal.
- BRUCART, J.M. (2000): «L'anàlisi sintàctica i la seva terminologia en l'ensenyament secundari», en Macià, J. y Solà, J. (eds.), *La terminologia lingüística en l'ensenyament secundari. Propostes pràctiques*, Barcelona, Graó, pp. 163-229.
- , (2011): «La presència de la sintaxi en el currículum de llengua», en Camps, A. (ed.), *Llengua catalana i Literatura. Complementes de formació disciplinària*, Barcelona, Graó, pp. 89-115.
- GALLEGO, Á.J. (2015): *Perspectives de sintaxis formal*, Madrid, Akal.
- GONZÁLEZ NIETO, L. y ZAYAS, F. (2008): «El currículo de lengua y literatura en la LOE», *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* 48, pp. 16-35.
- ZAYAS, F. (1996): «Reflexión gramatical y composición escrita», *Cultura y Educación* 2, pp. 59-66.
- , (2014): «Cómo dar sentido a la sintaxis», *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 67, pp. 16-25.

Edita
SeL

