

LA APLICACIÓN DE LA GRAMÁTICA EN EL AULA. RECURSOS DIDÁCTICOS CLÁSICOS Y MODERNOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA*

GRAMMAR APPLICATION IN THE CLASSROOM. OLD AND NEW TEACHING RESOURCES TO TEACH GRAMMAR

IGNACIO BOSQUE

Departamento de Lengua Española, Teoría de la Literatura y Literatura Comparada
Universidad Complutense de Madrid
ibosque@ucm.es

ÁNGEL J. GALLEGO

Departament de Filologia Espanyola, Universitat Autònoma de Barcelona
angel.gallego@uab.cat

RESUMEN

En este trabajo introducimos una tipología de ejercicios de gramática que parte de la presentada en Bosque (2015b), a la que añadimos algunos tipos nuevos. Unos y otros se comparan aquí con los ejercicios que resultan más habituales en los libros de texto de lengua castellana y catalana en España, así como con los que suelen proponerse en los exámenes de selectividad. Se explica en estas páginas que los ejercicios que tienen menor tradición entre nosotros son precisamente los que mejor desarrollan la capacidad de los estudiantes para observar, argumentar, reflexionar y, en definitiva, comprender las estructuras gramaticales. Por el contrario, los que poseen mayor tradición en nuestras aulas (especialmente los de etiquetado y los de amplificación) son los que menos favorecen esas capacidades. En el trabajo se presta especial atención a las competencias que cada tipo de ejercicio pretende potenciar, así como a sus posibles desarrollos didácticos en el aula.

Palabras clave: Didáctica, ejercicios, gramática, lengua y reflexión lingüística.

* Nos gustaría dar las gracias a los miembros del grupo *Gramática Orientada a las Competencias* (www.groc.info) por discutir con nosotros diversas cuestiones que se plantean en este artículo. Gracias también a un revisor anónimo por sus comentarios a una versión previa. Este trabajo se ha beneficiado de ayudas del Ministerio de Economía y Competitividad (FFI2014-56968-C4-2-P), la Generalitat de Catalunya (2014SGR-1013) y la Universidad Complutense (UCM-930590). Cualquier tipo de error que pueda haber en el texto es nuestro.

ABSTRACT

This paper introduces a typology of grammar exercises that builds on that put forward in Bosque (2015b), to which we add some others. Both types of exercises are compared with the ones that are typically found in language textbooks in Spain, as well as in the university entrance exams (so-called *Selectividad*). In the following pages we contend that the exercises that are less frequent among us are precisely those that better develop students' ability to observe, argue, reflect, and, in sum, understand grammatical structures. On the contrary, the exercises that have become standard in Spanish textbooks and examinations (especially those of labeling and amplification) are the ones that fail to favor those abilities. The paper pays special attention to the competences that each type of exercise is meant to strengthen and its educational developments in class.

Keywords: Teaching, exercises, grammar, language and linguistic reflection.

Recibido: 24.03.2016. Aceptado: 19.10.2016.

1. INTRODUCCIÓN

En un artículo bien conocido entre los especialistas en didáctica de la lengua, Luis Landero afirmaba hace unos años lo 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».

[*El gramático a palos*, Luis Landero, *El País*, 14/12/1999]

La cita recoge bien una idea generalizada sobre el estudio de la gramática en los cursos de Secundaria y Bachillerato: una actividad aburrida, inútil y complicada. Seguramente, los motivos que suscitaron ese comentario son diversos, y no pretendemos abordarlos en estas páginas. Tan sólo nos limitaremos a señalar que la gramática es presentada en ese artículo como un sistema que hay que «usar», más que «conocer». Se trata de una actitud relativamente frecuente entre nosotros. Muchos

años antes, la había transmitido Américo Castro de manera sumamente gráfica:

«La gramática no sirve para enseñar a hablar y escribir correctamente la lengua propia, lo mismo que el estudio de la fisiología y de la acústica no enseñan a bailar, o que la mecánica no enseña a montar en bicicleta» (Castro, 1922).

Quizá lo más curioso del razonamiento que esa actitud pone de manifiesto es la lógica implícita que esconde. Nadie duda de que es necesario enseñar a los estudiantes a hablar y escribir con fluidez, a distinguir matices léxicos, a redactar textos articulados, etc. Lo que la actitud antigramatical propugna, de manera no poco sorprendente, es que hay que elegir entre transmitir a los estudiantes ese conocimiento práctico, llamado a menudo *instrumental*, y ese otro conocimiento —elemental y simplificado, si se quiere— del sistema interiorizado que suponemos que todos conocen de manera implícita. La pregunta que nos parece relevante es, simplemente: «¿Por qué debemos elegir entre uno y otro?».

En nuestra opinión, es posible replicar a las actitudes antigramaticales que revelan estas citas —a las que se podrían añadir muchas más—, a partir de dos principios:

- 1) El primero es el hecho cierto de que no es posible corregir la redacción de los estudiantes sin usar términos gramaticales: concordancia, sujeto, pasiva, adjetivo, subjuntivo, verbo auxiliar, etc. El que intente hacerlo en el aula fracasará con total seguridad. Explicará a sus alumnos que hay que elegir una determinada forma porque “suena mejor que esta otra”, y les dirá que deben concordar este verbo con este sustantivo porque “es más expresivo que no hacerlo” o quizá “porque lo hacen así los buenos escritores”. El que elija esta opción no explicará gramática, ciertamente. En su lugar, convertirá la enseñanza del idioma en un conjunto de dictámenes arbitrarios que los alumnos habrán de aceptar por la simple autoridad de su profesor, o la supuesta elegancia o expresividad de los textos en que se muestran.
- 2) El segundo tiene aún mayor peso que la anterior. 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 sobremedida 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”.

El antigramaticalismo pone de manifiesto una extraña oposición entre conocimiento y conducta (o, quizá, entre competencia y actuación, por usar otro binomio conocido en el ámbito de la lingüística). Se caracteriza, además, por confundir el conocimiento con la experiencia personal de lo conocido. En último extremo, no parece ser capaz de diferenciar entre la necesidad de aprender estrategias de actuación en un determinado dominio (entre ellas, las técnicas para moverse por el mundo o para sobrevivir en él) y la conveniencia de conocer en alguna medida el mundo mismo en el que queremos sobrevivir.

Pero, ciertamente, Américo Castro no dice en la cita reproducida que los alumnos no deban estudiar ni fisiología ni acústica. Tampoco dice que no debemos enseñarles geografía, a menos que les sirva para moverse mejor por su ciudad, ni pide que dejemos de enseñarles ciencias naturales, salvo si esos conocimientos les permiten mejorar su higiene personal, reconocer setas venenosas y cuidar a su perro. Castro no se muestra en contra de la ciencia ni de su fomento y su transmisión en esa cita. Pero, en cambio, da a entender en ella que hablar es una ocupación social, como bailar; o una habilidad física, como montar en bicicleta. Tanto Castro como Landero nos sugieren que uno debe “ejercitarse” en estas actividades, en lugar de tratar de entender los aspectos de nuestra naturaleza que las hacen posibles. Ambos parecen pensar que los estudiantes deben “practicarlas”, pero no intentar averiguar algo sobre la relación que existe entre el sistema lingüístico interiorizado que poseen y el mundo que han de designar con él.

En este trabajo queremos sugerir que buena parte de la polémica sobre la forma de plantear la enseñanza de la gramática (o sobre la conveniencia de prescindir de ella) radica en la forma en que se entienda el concepto mismo de *ejercitación*. ¿En qué queremos exactamente que se ejerciten nuestros estudiantes?

Quizá no está de más llamar la atención sobre el hecho de que el que se esfuerza por montar bien en bicicleta o por bailar aceptablemente el tango no aspira a comprender nada. La ejercitación que requieren esas actividades consiste en la repetición de pautas que permitan llegar al dominio de una actividad física. Si hablar es como bailar o como montar en bicicleta –se nos viene a decir– los estudiantes de lengua deberán “practicar” las subordinadas en subjuntivo de forma parecida a como los alumnos de una academia de baile practican el “pas de bourré” o “el free step”.

Pero si hablar una lengua resulta ser algo muy distinto de bailar o de montar en bicicleta –tal como defendemos aquí–, los conceptos de ‘ejercicio’ y de ‘ejercitación’ cambian de forma radical. Los ejercicios seguirán teniendo pleno sentido, pero ya no serán únicamente recursos para adquirir habilidades, sino más bien estrategias dirigidas a mejorar la comprensión y el análisis del idioma. Los ejercicios siguen siendo necesarios, pero han de diseñarse de forma diferente, puesto que su objetivo es ayudarnos a penetrar en las propiedades del sistema interiorizado con el que damos forma a nuestros pensamientos y con el que comunicamos nuestras intenciones, nuestros sentimientos o nuestras experiencias. Si pensamos así, el bai-

le y la bicicleta dejarán de constituir metáforas válidas o –con mayor razón aún– modelos, marcos o imágenes que nos puedan servir de inspiración didáctica¹.

2. EN QUÉ DEBERÍAN EJERCITARSE LOS ALUMNOS

Existen, sin duda alguna, aspectos del aprendizaje del idioma que requieren entrenamiento. Nada más lejos de nuestro ánimo que desestimar los ejercicios de lengua dirigidos a que los alumnos adquieran mayor dominio del vocabulario, la ortografía o la expresión escrita, ámbitos entre los que la sintaxis ocupa un lugar destacado. Es más, en los cursos básicos resulta sumamente útil preguntarles por las diferencias entre el significado de las palabras o de las oraciones, sin que ello implique que deban realizar análisis lexicográficos o gramaticales exhaustivos. Algunos manuales de Secundaria y Bachillerato ya contienen ejercicios de este tipo. Los estudiantes deben identificar, por ejemplo, el género de ciertos sustantivos que se les presentan sin artículos ni otros modificadores, o de sustantivos que poseen un género u otro con significados diferentes. También han de elegir entre opciones gráficas que se corresponden con estructuras sintácticas distintas (por ejemplo, entre *con que*, *conque* o *con qué*; entre *tampoco* y *tan poco*; entre *haber* y *a ver*; entre *hay*, *ay* o *ahí*; entre *porque*, *porqué*, *por que* o *por qué*, etc.).

Algunos libros de texto contienen asimismo ejercicios de adquisición del vocabulario, de agrupación de palabras en clases semánticas diversas, o de comprensión y diferenciación de significados. En otros manuales se proponen análisis de oraciones ambiguas, se observan matices léxicos o se persigue la adecuación contextual del vocabulario aprendido. Se pide, en efecto, a los estudiantes que expliquen la diferencia de significado entre palabras o entre oraciones que poseen sentidos cercanos. También se les solicita que sustituyan una paráfrasis lexicográfica por el sustantivo o el adjetivo correspondiente; que les asignen un contexto adecuado o que elijan las llamadas *colocaciones*, en particular las variantes léxicas precisas que corresponden a los contextos requeridos: *No albergo* (en lugar de *No tengo esperanzas* o *La diferencia radica* o *estriba* (por *está*) *en que...* etc.

Se dirá tal vez que, si a estas prácticas –y otras parecidas fácilmente imaginables– añadimos los numerosos ejercicios posibles sobre aspectos normativos (sean sintácticos, morfológicos, léxicos u ortográficos), obtendremos un conjunto de recursos suficientes para “enseñar lengua”. No estamos seguros de si Castro, Landero y otros antigramaticalistas (casi todos, buenos lectores) entenderían que la información

¹ No son nuevas en absoluto entre nosotros las llamadas de atención sobre la necesidad de enseñar gramática basándola en la reflexión. Entre otras muchas referencias, podemos señalar Zayas (1996), González Nieto y Zayas (2008) o Zayas (2014). No es tan frecuente, en cambio, que estas consideraciones vayan seguidas de desarrollos didácticos sobre formas de ejercitación como las que sugerimos en este trabajo.

que estos ejercicios proporcionan se suple con la práctica de la lectura. Podrían tal vez replicar que se aprende lengua leyendo, escribiendo y hablando, de la misma forma que se aprende a jugar al fútbol jugando al fútbol, o a bailar bailando. Si cualquier adulto de cultura media es capaz de resolver sin dificultad ejercicios lingüísticos como los que acabamos de mencionar –se dirá tal vez–, no es porque haya resuelto otros muchos análogos en su vida, sino más bien porque la lectura y la escritura han ido moldeando progresivamente su conciencia lingüística.

Pero hasta los antigramaticistas más radicales estarían de acuerdo en que la lectura es un hábito que resulta sumamente difícil de transmitir a los jóvenes de hoy. Más aún, la simple formulación de una práctica necesaria (incluso de un “objetivo”, dicho en términos didácticos más actuales) dista mucho de su realización efectiva. Defenderemos aquí que los ejercicios a los que acabamos de aludir son necesarios como complemento parcial de una serie de hábitos no adquiridos por los estudiantes (fundamentalmente el de la lectura, pero también el de la escritura creativa o no meramente instrumental). Sería demasiado burdo aducir que los ejercicios dirigidos a mejorar el manejo ágil y fluido del idioma son análogos a los que se practican en las escuelas de baile o en las pistas de atletismo. La diferencia fundamental radica en que hablar una lengua no es una actividad comparable a bailar, saltar en pértiga o montar en bicicleta. De hecho, con la posible excepción de la ortografía, en toda actividad lingüística hay siempre algo que descubrir, aunque sólo sea porque las lenguas no son conjuntos de hábitos que los hablantes deben practicar o de normas que hayan de conocer y aplicar.

A todo ello debe añadirse que el conocimiento elemental de las unidades léxicas o sintácticas no implica el manejo de estrategias retóricas elaboradas: hablar una lengua no es ser orador, de la misma forma que caminar o correr no equivale a ser atleta. Los ejercicios a los que nos hemos referido hasta ahora no pretenden aportar recursos para destacar en oratoria, pero tampoco revelan –por el lado contrario– actividades mecánicas ajenas a cualquier forma de reflexión. Se trata, por el contrario, de recursos útiles para que los alumnos caigan en la cuenta de algunas de las distinciones más elementales que llevan a cabo en su propia lengua, probablemente sin saberlo.

Pero, a la vez que defendemos la relevancia de ejercicios lingüísticos como los mencionados –incluso su necesidad como primer acercamiento al análisis del idioma–, queremos recordar que existen también otras formas de ejercitación. En Bosque (2015a) se hace notar que solemos educar en aquello en que hemos sido educados. Educamos sobre todo a los alumnos para que aprendan a admirar (por lo general, correctamente, ya que los valores estéticos se suelen potenciar de forma adecuada en Secundaria y Bachillerato), pero también para etiquetar, clasificar, comentar y amplificar. Por el contrario, no hemos sido educados en la misma medida en otras actitudes, competencias y capacidades, de forma que tampoco las transmitimos a nuestros estudiantes:

- 1) No los acostumbramos a simplificar y a generalizar. No solemos insistir en la necesidad de aislar lo esencial dentro de lo complejo, y tampoco en la de detectar redundancias en los análisis o en las generalizaciones.
- 2) No les enseñamos a observar, no tanto lo anómalo o lo inusitado, sino más bien lo sorprendente cuando se halla dentro de lo cotidiano y es relevante para comprender las generalizaciones.
- 3) No los preparamos para enjuiciar las clasificaciones existentes (cruces de criterios entre ellas, posibles solapamientos, detección de conceptos huecos o sin apenas contenido, etc.).
- 4) No les enseñamos a experimentar, ni a diseñar y valorar experimentos.
- 5) No les insistimos en la necesidad de que sugieran o avancen explicaciones (acaso la forma más elemental de teorización) o que planteen sus propias hipótesis ante hechos lingüísticos curiosos o sorprendentes.

En cierto sentido, sirve de muy poco construir listas como éstas. Hemos observado que algunos especialistas en didáctica parecen quedar satisfechos tras confeccionar listas detalladas de competencias, como si su simple enumeración tuviera alguna consecuencia en su aplicación efectiva en las aulas. Se trata de un frecuente “brindis al sol” que hemos detectado una y otra vez entre ciertos profesionales. Incluso si algunos aceptaran la necesidad de desarrollar las cinco competencias que acabamos de enumerar, es probable que no compartieran con nosotros la idea de que su desarrollo en el aula exige cambios importantes en la formación y actualización del profesorado, ninguno de los cuales es inmediato ni automático.

En las páginas que siguen se examinarán someramente algunos de los ejercicios gramaticales existentes y se compararán con otros muy poco frecuentes entre nosotros. Aunque tomaremos como punto de partida la tipología que se presenta en Bosque (2015b), se añadirán algunas modalidades de ejercicios que no figuran en ella, y se insistirá especialmente en la valoración didáctica de cada una².

² Existen numerosas aplicaciones en línea de recursos didácticos, entre ellos ejercicios gramaticales de varios tipos. Están entre ellas Socrative [<http://www.socrative.com/>] y Kahoot [<https://getkahoot.com/>]. También pueden encontrarse ejercicios interactivos en webs como <http://www.materialesdelengua.org/> y muchas otras. La aproximación a la práctica gramatical que defendemos aquí coincide básicamente con la de Napoli (1993) o Larson (2010), ampliamente defendida por otros muchos autores. Parte de las ideas que se desarrollan en las páginas que siguen aparecen en Bosque (2014, 2015a, b). Véase también Brucart (2000, 2011), y Brucart y Gallego (2009). El hecho de que los dos autores de este artículo trabajemos en sintaxis formal no implica en absoluto que propongamos que la enseñanza de la gramática en Secundaria haya de asumir los postulados de esta disciplina o adoptar las teorías que la sustentan. Sí sugiere, por el contrario, que la investigación gramatical moderna proporciona ideas y herramientas que, convenientemente adaptadas y simplificadas, podrían desempeñar algún papel en la renovación de la enseñanza de esta disciplina. Algunas de esas herramientas se exponen (sin adaptar al alumnado de esos niveles) en Bosque y Gutiérrez-Rexach (2009) y en Gallego (2015). Todo ello es compatible con el hecho de que apoyemos sin reserva la idea de que es posible hacer un uso creativo, productivo e innovador de los conceptos sintácticos más tradicionales, tal como se argumenta en Bosque (1994).

3. CLASES DE EJERCICIOS GRAMATICALES

3.1. Ejercicios de desarrollo o ampliación

Los comentarios de texto tienen una gran tradición entre nosotros. Ingresaron primero en la enseñanza de la literatura, y de ahí pasaron a la de la lengua (cf. Lázaro y Correa, 1977; Marcos Marín, 1981; Ariza, Garrido y Torres, 1985; Díez Pacheco y Cruz Martínez, 1987; Cassany, Luna y Sanz, 1994; Blanco Egido, 1997; entre muchísimos más). No vamos a negar su relevancia en ciertos aspectos de esta última, especialmente si se enseña pragmática o lingüística del texto, así como si se analizan ciertos tipos de discurso (el político, el legislativo, el periodístico, etc.). No obstante, y aunque sabemos bien que se dedican libros enteros al *Comentario gramatical* (Kovacci, 1990, es el más conocido), deseamos enfatizar que en el conjunto de entidades que merecen ser “comentadas” (los partidos de fútbol, las películas, las exposiciones de arte, etc.) no están exactamente las oraciones o los sintagmas. En realidad, no está ninguno de los objetos de conocimiento de cualquier ciencia: los planetas, las bacterias, los átomos, las células o los volcanes. No comentamos, en suma, aquello que queremos hacer encajar en un sistema restrictivo de unidades y de relaciones que en alguna medida pretendemos comprender. La estrategia que se sigue en muchas disciplinas es la de sustituir “proponer comentarios” por “plantear problemas”. Ésta es también la estrategia que deberíamos intentar aplicar en nuestras aulas, con todas las reservas que se desee añadir sobre el nivel de los conocimientos y la dificultad progresiva de las tareas asignadas.

Se argumenta a veces que el comentario favorece la libertad de los alumnos y potencia su creatividad. Nuestra respuesta es triple:

- a) La ciencia no trata de los objetos únicos, lo que no podría aplicarse exactamente al mundo del arte. Aunque en este último se reconozcan, como es bien sabido, géneros, tópicos, modelos, escuelas, movimientos, corrientes, tendencias e influencias de todo tipo, cada obra de arte (un soneto de Garcilaso, un cuadro de Tiziano, un aria de Verdi, una película de Bergman) no deja de ser un objeto único e irrepetible que merece ser analizado en sí mismo. En el uso común de la lengua encontramos, por el contrario, la situación común en la ciencia: cuando analizamos una oración de relativo, analizamos todas las oraciones de relativo, no la de un hablante determinado, de forma similar a como, cuando analizamos un tipo particular de alga, analizamos todas las algas de esa clase. Pocas veces se recuerda en nuestras aulas la existencia de diferencias tan marcadas como éstas entre la enseñanza de la lengua y la de la literatura.
- b) Salvo en casos extraordinarios, los comentarios están reñidos con la experimentación, que a su vez constituye un poderosísimo recurso indagador en casi todas

las ciencias. La experimentación es escasamente útil en el análisis literario (son irrelevantes las preguntas del tipo de “¿cómo hubiera sido el Quijote si hubiera comenzado de esta otra forma: ...?”), pero es esencial, en cambio, en el análisis gramatical: “¿Qué sucederá si anteponeamos al nombre este adjetivo pospuesto?; ¿y si cambiamos este indicativo por un subjuntivo?; ¿y este determinante por este otro?”. Casi nadie pone hoy en duda que la experimentación debe incorporarse a las estrategias de análisis gramatical en las aulas, pero no parece que podamos llevar a cabo esa incorporación a través de los comentarios de texto.

- c) Los “objetos de análisis” se caracterizan, en casi todas las ciencias, por presentar aisladas (al menos, en principio) las variables que resultan relevantes, en lugar de mostrarlas mezcladas o acumuladas. Quizá por eso los profesores de ciencias naturales no proponen a sus alumnos que comenten paisajes, ni los de astronomía piden a los suyos que elaboren comentarios del cielo estrellado. Tal como hemos adelantado, no queremos desestimar por completo los usos didácticos de los comentarios en las clases de gramática, pero sí queremos insistir en que sólo en casos muy limitados puede concluirse que estos *ejercicios amplificativos* ayudan verdaderamente a la comprensión de las variables que conforman el sistema lingüístico.

Entendemos, por el contrario, que existe un tipo de ejercicio de amplificación que nos parece especialmente provechoso, a pesar de que raramente se pone en práctica. No se aplica al estudio de la gramática, sino al del léxico: deberíamos pedir más frecuentemente a los estudiantes que definieran palabras y que compararan luego, con la ayuda del profesor, sus propias definiciones con las que proporcionan los diccionarios. A pesar de que este ejercicio puede considerarse *amplificativo*, su relevancia se deduce probablemente de que es la *vez restrictivo*, ya que definir una voz cualquiera implica proporcionar no sólo una serie precisa de rasgos que la identifiquen, sino también que excluyan todas las demás.

3.2. Ejercicios de respuesta rápida

Constituyen casi el polo opuesto a los ejercicios amplificativos, ya que el papel creativo que se suele otorgar al estudiante en el primer caso se sustituye aquí por una actitud mucho más pasiva. En los ejercicios de respuesta rápida se pide al alumno que marque una afirmación como verdadera o falsa, que rellene los espacios en blanco de un texto, que elija una opción entre varias o que asigne etiquetas (a menudo categorías o funciones) a las palabras o secuencias de palabras que aparecen en un fragmento. He aquí algunos ejemplos, extraídos de varios libros de texto:

Ejercicios de respuesta rápida en libros de texto

- Ej. 13. *Separa el SN sujeto y el SV predicado de las siguientes oraciones e indica cuáles tienen predicado nominal y cuáles verbal.* [pág. 123]
- Ej. 15. *Escribe tres oraciones copulativas y tres oraciones predicativas.* [pág. 123]
- Ej. 16. *En las siguientes oraciones añade un complemento [en un espacio en blanco] al verbo para completar su significado.* [pág. 128]
- Ej. 3. *Localiza en estas oraciones los sintagmas que funcionan como OD o como OI.* [pág. 53]
- Ej. 4. *Indica la función del constituyente destacado.* [pág. 53]
- Ej. 2. *Rellena los espacios en blanco con el pronombre átono de complemento directo correspondiente, pero antes de decidir el pronombre, construye el sintagma que iría en dicho espacio y determina si sería definido o indefinido.*
[traducción nuestra, pág. 67]
- Vicens Vives
Lengua Castellana
1º Bachillerato
- Santillana
Lengua Castellana
4º ESO
- Teide
Lengua Catalana
2º Bachillerato

Desde nuestro punto de vista, los ejercicios de respuesta rápida tienen sentido si se pide a los alumnos que justifiquen sus contestaciones, o que descarten, razonándolas, las opciones no adecuadas. Este último aspecto es el que más se hace resaltar, por ejemplo, en los ejercicios de respuesta múltiple contenidos en Bosque (1994), que no están ordenados por temas, sino por grado de dificultad. Las opciones entre las que hay que elegir están presentadas allí de forma que no resulte demasiado evidente cuál es la respuesta correcta, y también de manera que los estudiantes hayan de emplear cierto tiempo en descartar las que no lo son.

Nuestra experiencia nos indica que la justificación de la opción elegida raramente se considera una parte esencial en los ejercicios de respuesta rápida que se suelen proponer. De forma parecida a como el que rellena una quiniela sabe perfectamente que no debe justificar sus pronósticos, el alumno que resuelve los ejercicios de respuesta rápida es igualmente consciente de que no se le piden explicaciones o razonamientos, sino únicamente aciertos. Las pruebas de selectividad dan igualmente testimonio de ello. He aquí algunos ejemplos, extraídos de las pruebas realizadas durante los últimos años en Cataluña.

Ejercicios de respuesta rápida (pruebas de selectividad)

3.1. Identifique en cada una de las oraciones siguientes el tipo de proposición subordinada que introduce *si*:

a) No sabía si ya habría conseguido la plaza.

b) Si tuvieras buenas herramientas, podrías finalizar el trabajo.

c) Le preguntaron, al llegar a la zona acordonada, si disponía de acreditación.

d) Si el solicitante no hubiere acreditado suficientemente sus méritos, se considerará inválida su petición.

Lengua castellana y
literatura
Septiembre de 2012

3.2. Señale si las siguientes oraciones son reflexivas o no lo son.

- | | Sí | No | |
|--|--------------------------|--------------------------|---|
| a) Víctor se afeita la barba. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Lengua castellana y
literatura
Septiembre de 2014 |
| b) Se convoca una huelga para el mes que viene. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| c) Se come muy bien aquí. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| d) Candela se pone el vestido rojo para la ceremonia. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 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 nuestra]

3.1.1. Jo li he dit que ni pintat per gendre.

- sujeto
- complemento directo
- complemento de régimen verbal (o com. preposicional)
- complemento circunstancial (o adjunto)

Lengua catalana y
literatura
Septiembre de
2015

3.1.2. Vindrà el dia que hauràs de recollir i de passar comptes.

- oración subordinada adjetiva, complemento del nombre
- oración subordinada adjetiva, com. circunstancial (o adjunto)
- oración subordinada adverbial, com. circunstancial (o adjunto)
- oración subordinada adverbial, complemento del nombre

Somos conscientes de que las características propias de las pruebas de selectividad invitan al planteamiento de preguntas cuya corrección sea operativa, y también entendemos que la corrección de respuestas más abiertas puede plantear problemas si no todos los correctores comparten exactamente los criterios que se exigen para evaluarlas. En cualquier caso, el papel del estudiante se ha de limitar a marcar opciones o rellenar huecos, lo que no nos parece la mejor forma de evaluar sus conocimientos, competencias o capacidades.

Quizá el ejemplo más repetido de “ejercicio de respuesta rápida” sea el etiquetado de categorías y funciones. El alumno de Secundaria y Bachillerato llega a la conclusión de que, si ha identificado un segmento de ambas formas (por ejemplo, “Sintagma nominal-Sujeto”; “Sintagma adjetival-Atributo”, etc.) puede dar por concluido el análisis sintáctico. Cabe hacer al menos cuatro observaciones a este estado de cosas:

- a) En primer lugar, no suele haber reflexión alguna en este acto identificativo. A ello se añade que raramente se cuestiona en clase la clasificación a la que esas etiquetas corresponden. Quizá el caso de las subordinadas adverbiales sea el más representativo, ya que las relativas sin antecedente expreso encabezadas por adverbios relativos parecen ser, simultáneamente, relativas y adverbiales, sin que este solapamiento plantee, al parecer, problema didáctico alguno (en Brucart y Gallego, 2009, se alude a éste y a otros problemas del concepto mismo de ‘oración subordinada adverbial’).
- b) En segundo lugar, ni profesores ni alumnos suelen objetar el uso de etiquetas gramaticales muy abiertas que evitan el siempre incómodo proceso de entrar en detalles. Un ejemplo conocido es la elección del término *nexo* (moderno sustituto del antiguo *partícula*) en lugar de las opciones más detalladas que abarca, y entre las que no siempre es fácil elegir: preposición, conjunción subordinante, conjunción coordinante, adverbio relativo, etc.
- c) En tercer lugar, se fuerza en las aulas la correspondencia entre categorías y funciones, de manera tal que a cualquiera de las primeras haya de corresponder siempre algunas de las segundas. El alumno acaba aceptando que el adverbio *no* ha de ser “un complemento circunstancial” de algún tipo, o que a las conjunciones subordinantes habrá de corresponder alguna otra “función sintáctica”. El que ningún gramático relevante (tradicional o moderno) haya defendido nunca algo semejante parece, de nuevo, un hecho irrelevante para los alumnos, y a veces también para sus profesores.
- d) La última reflexión es de carácter más general. Alude al hecho mismo de que el estadio terminológico o identificativo constituye apenas el primer paso en cualquier ámbito del saber. La enseñanza de la gramática en Secundaria se suele caracterizar porque convierte demasiadas veces la identificación de nomencla-

turas en el último estadio del análisis, cuando no en el único nivel de conocimiento que somos capaces de reconocer. En palabras de Bosque (2014: 11-12):

El estadio terminológico es, desde luego, el más elemental de cualquier disciplina. Es también un estadio que presenta cierto grado de arbitrariedad, y sabemos que puede estar sujeto a modas y a otras posibles convenciones, aun cuando todos reconocemos que es necesario alcanzar cierto consenso sobre él por razones prácticas [...] En el campo de la medicina, el estadio terminológico corresponde a la anatomía, e incluye, entre otras cuestiones, los nombres de los huesos, los músculos, los órganos o los tejidos. En el ámbito de la arquitectura, el estadio terminológico nos proporciona los nombres de los materiales de construcción y las partes de los edificios [...] Me interesa mucho resaltar que, cuando superamos el *estadio terminológico* es cuando empieza verdaderamente la disciplina que nos interesa.

3.3. Ejercicios de análisis directo a partir de secuencias breves

Éste es el primero de los tipos de ejercicios propuestos en Bosque (2015b). Consiste en sustituir los textos extensos por secuencias muy breves (una oración simple, incluso un solo sintagma) y hacer que los estudiantes perciban aspectos de ellas que no resultan evidentes a simple vista.

He aquí un ejemplo. Si pedimos a los alumnos que analicen la secuencia *muy lentamente*, nos dirán sin duda que se trata de un sintagma adverbial en el que el adverbio *muy* modifica al también adverbio *lentamente*. La respuesta es correcta sólo en parte. Si *lentamente* significa “de manera lenta”, la pregunta natural es por qué *muy lentamente* no significa entonces “muy de manera lenta” (significado absurdo), sino “de manera muy lenta”. La respuesta que se da desde hace años en la morfología moderna es que el sufijo *-mente* tiene acceso a segmentos que exceden el marco de la palabra. La secuencia *muy lentamente* exige, por tanto, dos segmentaciones: una refleja su significado: [*muy lenta*][*mente*]; la otra, sólo su forma: [*muy*][*lentamente*]. El nombre técnico que este fenómeno recibe en la morfología actual (*paradoja de segmentación* o *de encorchetamiento*, ingl. *bracketing paradox*) no es imprescindible en la Enseñanza Media. Lo que interesa resaltar es que, reciba el nombre que reciba, el fenómeno revela un desajuste aparente de forma y significado que los estudiantes de Bachillerato pueden comprender perfectamente sin aparato técnico alguno.

Los ejercicios de esta clase no aparecen en los libros de texto y raramente se proponen en las aulas. Lo cierto es que se pueden extender a casi toda la gramática. Se oponen, como se ve, de manera radical a los de simple etiquetado o identificación, pero –justo es decirlo– requieren cierta preparación por parte del profesora-

do. Ahora bien, en nuestra opinión toda práctica gramatical que no sea rutinaria o no esté automatizada exige dicha preparación. Mientras que la mayor parte de los especialistas en didáctica insisten en la necesidad de mejorar la actualización pedagógica de los profesores de lengua, nosotros insistimos en la necesidad de mejorar su conocimiento de la materia. A diferencia de lo que harán seguramente los investigadores, este conocimiento deberá ser adaptado, simplificado o vertido a los moldes didácticos adecuados. No podrá, en cambio, ser desestimado o pasado por alto, y mucho menos ser sustituido por esos mismos moldes.

3.4. Ejercicios de análisis inverso

El valor didáctico de este tipo de ejercicios se defiende en Bosque (1994, 2015b). Se insiste allí especialmente en que permite desarrollar la capacidad de abstracción de los estudiantes, uno de los aspectos más descuidados en la enseñanza de la lengua en nuestras aulas. En los ejercicios de análisis inverso (en realidad, *síntesis*, más que *análisis*), el estudiante debe construir secuencias –sean sintagmas u oraciones– que se ajusten a las condiciones fijadas por el profesor. Por ejemplo, si el profesor pide que los alumnos construyan una pasiva refleja en la que la función de sujeto paciente esté ejercida por un relativo, los alumnos pueden proponer ejemplos como *los libros que más se leen hoy*.

Una forma ágil y productiva de realizar estos ejercicios en el aula (inaplicable en los libros) consiste en escribir en la pizarra las condiciones requeridas y pedir a los estudiantes que escriban en un papel la frase que las cumpla. El que ha terminado levanta la mano; el profesor se acerca a examinarla y le dice (sin más explicaciones, por el momento) si su ejemplo encaja o no en lo que se pide. En uno y otro caso, los demás estudiantes siguen pensando durante el tiempo que el profesor haya fijado. El paso siguiente consiste en analizar en la pizarra los errores más repetidos en las propuestas de los alumnos, para finalmente pasar a considerar las que sí corresponden a la pauta solicitada.

Como en los ejercicios del grupo anterior (§ 3.3), los de este grupo exigen también una cierta agilidad por parte del profesor. Entendemos que el recurso didáctico posee gran interés, en tanto en cuanto desarrolla una capacidad a la que apenas se atiende en las clases. Estamos convencidos a la vez de que constituye un recurso inoperativo si el profesor no posee la preparación gramatical adecuada para reaccionar de forma inmediata ante los ejemplos propuestos por los estudiantes, y explicar por qué encajan o no encajan en la pauta solicitada. Como sucedía en el caso anterior, el profesor no mejorará probablemente su dominio de esta capacidad estudiando más didáctica de la gramática, sino estudiando más gramática.

3.5. Ejercicios de análisis de secuencias agramaticales

La reacción natural de cualquier hablante, sea o no profesional de la lengua, ante una expresión agramatical consiste en añadir lo que falta o quitar lo que sobra para que pase a ser gramatical. Como es lógico, el que reacciona de esa forma demuestra que es hablante de español (o de la lengua en la que se plantea el ejercicio), pero no demuestra que posee algún conocimiento de su estructura morfológica o sintáctica.

Los ejercicios del tipo 3.5 forman parte igualmente de la tipología propuesta en Bosque (2015b). Consisten en contener la tendencia irrefrenable a la que nos acabamos de referir y reaccionar de este otro modo: «Si dejamos esta secuencia anómala como está, incumplirá un principio o una generalización que se podría formular de la siguiente forma: en español...».

He aquí un ejemplo muy sencillo: es muy fácil convertir en gramatical la secuencia anómala **Prefiero que viajas a París*. En lugar de pedir a los alumnos que hagan ese cambio, se les pide una generalización de este tipo: “En español, si el complemento del verbo *preferir* es una oración subordinada sustantiva con verbo en forma personal, ésta se construye en subjuntivo”. La generalización debe estar redactada de tal forma que no impida la existencia de oraciones como *Prefiero viajar a París*, ni tampoco la de otras como *Prefiero un viaje a París*. Si el profesor lo estima conveniente, puede ampliar la generalización para que los alumnos comprendan que se aplica, en conjunto, a la clase de los verbos de voluntad (*querer, desear, anhelar*, etc.), entre otras, ya que no es una propiedad particular del verbo *preferir*.

Como los demás ejercicios, también este admite grados de dificultad. Si el ejemplo propuesto fuera **Vi a ella*, tampoco se pediría a los alumnos que añadiesen lo que falta, o quitaran lo que sobra, para convertir esa secuencia anómala en gramatical. Como es obvio, si la dejamos como está, incumplirá una generalización de este tipo: “En el español actual, si un pronombre personal es complemento directo o indirecto, es también átono. Los pronombres átonos pueden aparecer duplicados por los nombres tónicos correspondientes, con los que concuerdan en género, número y caso”.

Somos conscientes de que los ejercicios del tipo 3.5 son complejos, pero tampoco se nos escapa que están diseñados para que los estudiantes jueguen, por un momento, a ser gramáticos. Las generalizaciones que construyan serán probablemente toscas, parciales o insuficientes, pero no es menos cierto que, mientras que las formulan, estarán ejercitando su capacidad de abstracción. Más aún, el esfuerzo que pongan al redactarlas será un esfuerzo puesto en ordenar factores gramaticales y en valorar su pertinencia; en definitiva, será un esfuerzo por comprender.

3.6. Ejercicios de pares mínimos

En Bosque (2015b) se dividen en dos grupos: en el primero, dos secuencias sencillas y gramaticales se diferencian en un solo factor, que el estudiante debe analizar. En la segunda modalidad, una de las dos secuencias es agramatical.

Si comparamos la oración *No me refiero a que vivía en esta casa* con la variante *No me refiero al que vivía en esta casa*, notaremos que formalmente sólo se diferencian en que a la preposición *a* de la primera corresponde el segmento *al* en la segunda. Una parte esencial de los ejercicios de pares mínimos consiste en «leer semánticamente» el análisis sintáctico. Es obvio que, en la primera oración, alguien dice que no se refiere a cierta situación, mientras que en la segunda no se refiere a cierto individuo, pero es probable que el alumno no perciba que todo ello es consecuencia de la sintaxis: en el primer caso, el complemento de régimen es un Sintagma Preposicional (SP) que contiene una subordinada sustantiva, y estas oraciones no designan personas ni cosas, sino hechos o situaciones. En la segunda oración, el complemento de régimen es una relativa libre o sin antecedente expreso. Constituye, por tanto, un sintagma nominal que puede designar una persona sin dificultad alguna.

Como hemos adelantado, una de las dos secuencias es agramatical en la segunda modalidad de los ejercicios de pares mínimos. De esta forma, los ejercicios de pares mínimos pueden remitir a los de secuencias agramaticales, a los que añaden una nueva variable: ahora el alumno debe explicar por qué el factor aislado no afecta al otro miembro del par mínimo, como sucede, por ejemplo, en *{Busco/*Guardo} un diccionario de griego que me sirva*. Como en los casos anteriores, el profesor de gramática debe ser capaz de manejar con cierta agilidad las variables que intervienen en cada estructura sintáctica, lo que no tiene que ver exactamente con su formación didáctica, sino con la preparación lingüística previa a dicha adaptación. En el último par mínimo se comprueba que el verbo *guardar* no pertenece al reducido paradigma de los verbos de significado prospectivo (llamados a veces *intensionales*, aunque el nombre no es esencial) que inducen el subjuntivo en las oraciones de relativo: *necesitar*, *querer*, *buscar* y muy pocos más.

Una de las principales ventajas didácticas de los ejercicios de pares mínimos es el hecho de que permiten contrastar de inmediato la secuencia que se analiza con otra similar para la que no es adecuado el análisis que tan satisfactorio nos podría parecer en un primer momento. Si el alumno nos dice que *caída durante el fin de semana* es un modificador del sustantivo en *La lluvia caída durante el fin de semana*, o incluso que está formado por el participio *caído*, procedente del verbo intransitivo *caer*, le podemos preguntar por qué no decimos entonces **La gente sonreída durante la película de Woody Allen*, secuencia a la que podría aplicarse exactamente el mismo análisis. Como se ve, los pares mínimos tienen un cierto efecto didáctico revulsivo, ya que suscitan de manera abierta –cruda, si se quiere–

la simple cuestión de por qué las cosas son como son. El profesor podrá optar por explicar, de la manera que estime más adecuada, que existe un grupo de verbos intransitivos, llamados generalmente *inacusativos* o *semideponentes*, que poseen propiedades en común con los verbos transitivos. Aquí queremos resaltar tan sólo que la estrategia de los pares mínimos constituye un buen recurso didáctico para hacer notar al alumno la relevancia de la distinción que se desea introducir.

3.7. Ejercicios de dobles pares mínimos

Estos ejercicios pertenecen también a la tipología de Bosque (2015b). Constituyen una variante del ejercicio anterior que consiste en comparar dos pares de secuencias diferenciados mínimamente. Al extender al segundo par el cambio que caracteriza el primero, obtenemos alguna anomalía. Por ejemplo, el primer par podría ser *No fue posible terminar el trabajo - No fue posible terminarlo*. El segundo par podría ser *No se pudo terminar el trabajo - *No se pudo terminarlo*.

El ejercicio exige el análisis sintáctico de las cuatro opciones, así como la formulación del principio sintáctico que incumple la secuencia anómala. En este caso, ese principio sería el siguiente: “Las oraciones pasivas, sean reflexas o no, son oraciones intransitivas”. Como los anteriores, los ejercicios de dobles pares mínimos admiten diversos grados de complejidad, en función de las variables gramaticales que el profesor desee introducir.

3.8. Ejercicios de análisis de secuencias ambiguas

Estos ejercicios no se mencionan en la tipología de Bosque (2015b), pero podrían agregarse a ella sin dificultad. Consisten en tratar de deducir de un doble análisis sintáctico la ambigüedad de una determinada secuencia. Por ejemplo, en *las ganas de hablar de Juan* puede hablarse de las ganas de hablar que posee Juan, pero también de las ganas de hablar que alguien no mencionado muestra acerca de Juan. Ésta es, ciertamente, una diferencia semántica, pero se deduce directamente del análisis sintáctico, que –como hemos resaltado antes– debe “leerse semánticamente”. En este caso, el complemento preposicional *de Juan* puede serlo del sustantivo *ganas* o del verbo *hablar* (complemento de régimen en el segundo caso).

También se reconocen fácilmente dos sentidos en la secuencia *El hecho de que me hablas*. En uno de ellos se expresa que alguien habla acerca de cierto hecho (*de que* alternaría con *del que* o con *del cual*). En el otro sentido se dice que el hablarle a alguien es, en sí mismo, un hecho. Como antes, esta diferencia se deduce del análisis sintáctico: *que* es un relativo cuando *de que* equivale a *del que* o *del cual* (complemento de régimen de *hablar*), pero es una conjunción subordinante

cuando forma parte de la subordinada sustantiva que complementa al sustantivo *hecho*. Es sencillo idear otros muchos ejercicios de oraciones ambiguas en los que las diferencias de significado proceden de la estructura sintáctica misma.

3.9. Ejercicios de elección de análisis

También se podrían añadir a la tipología de Bosque (2015b). Consisten en presentar al alumno dos o más análisis de una secuencia y pedirle que elija uno. Para evitar que estos ejercicios se asimilen a los de respuesta rápida (§ 3.1), es esencial que el alumno justifique la opción elegida y critique la rechazada. Por ejemplo, ante la oración *Juan está en el parque*, se le puede pedir que compare la opción en la que *en el parque* es un atributo con la opción en la que constituye un complemento circunstancial. Es posible que el alumno aduzca –con buen criterio– que si el segundo análisis fuera correcto, esperaríamos poder prescindir del SP *en el parque*, al contrario de lo que sucede. Tal vez tenga también en cuenta que los atributos locativos se coordinan fácilmente con otros que no lo son (*estoy en casa y aburrida*).

También como en los casos anteriores, los ejercicios del tipo 3.9 admiten varios grados de dificultad. Por otra parte, la elección puede darse entre tres o más opciones, no necesariamente entre dos, como sucede, por ejemplo, en este ejercicio: “Considera la expresión *río abajo*. ¿Dirías que *abajo* es (i) un adverbio; (ii) una preposición pospuesta; (iii) ninguna de las dos cosas? Elige una de las tres opciones, defiéndela y critica las otras dos”.

4. CONCLUSIONES

Los ejercicios de gramática que hemos presentado en las páginas precedentes (de sintaxis, en realidad, salvo el ejercicio de morfología relativo al adverbio *lentamente*) admiten diversas variables en función de factores didácticos fáciles de considerar: el grado de dificultad que puedan mostrar y que el profesor deberá prever y graduar; el hecho de pedir a los alumnos que los resuelvan individualmente o que lo hagan por grupos; el plantearlos como ejercicios para el aula o como tareas para resolver en casa, etc. Pero ninguna de estas *variables didácticas* afecta a lo que consideramos esencial: con las reservas que hemos introducido hacia las dos primeras modalidades, estos ejercicios muestran una actitud hacia la enseñanza de la gramática que no es exactamente mayoritaria en nuestras aulas.

Los ejercicios que hemos ido introduciendo están diseñados para que el alumno tome conciencia de su lengua y desarrolle una actitud activa en relación con ella. Están concebidos, en efecto, para que el estudiante aprenda a experimentar; a argumentar y a valorar argumentos e hipótesis; a generalizar y a valorar las genera-

lizaciones de los demás; a detectar redundancias, contradicciones e insuficiencias; a percibir la forma en que las palabras se apoyan unas a otras y crean estructuras complejas construidas a partir de otras más simples; a advertir que los significados no se construyen en la gramática independientemente de la forma, sino más bien a partir de ésta.

El diccionario define el sustantivo *requilorio* como “formalidad e innecesario rodeo en que suele perderse el tiempo antes de hacer o decir lo que es obvio, fácil y sencillo”. A diferencia tal vez de Luis Landero, y de los que suscriben o suscribían la forma de pensar que traslucía el artículo al que hemos aludido, nosotros no creemos que las estrategias, competencias y actitudes que hemos repasado aquí brevemente constituyan *requilorios*. Entendemos, de hecho, exactamente lo contrario: consideramos que constituyen el fundamento mismo de la educación.

El objetivo de aprender algo sobre la estructura y el funcionamiento de la propia lengua no puede reducirse al de expresarse en ella con corrección, o al de disfrutar de las obras literarias que en ella se escriben. Tampoco el aprender algo sobre la estructura y el funcionamiento del propio organismo equivale a memorizar normas de higiene, ni a apreciar debidamente los esfuerzos de los grandes atletas. Como es obvio, entender en alguna medida la sociedad en la que vivimos tampoco equivale exactamente a sobrevivir en ella. La *actitud indagadora* hacia la realidad que aquí defendemos es la que caracteriza el espíritu científico desde hace siglos, y se caracteriza por algo tan simple, y a la vez tan complejo, como aspirar a su comprensión. Dicha actitud se fundamenta en estrategias inquisitivas, experimentales y argumentativas que caracterizan el devenir de la ciencia desde casi sus inicios y –lo que en este punto resulta esencial– guían, también desde años, la actividad de los profesores de ciencias en todos los centros de Secundaria y Bachillerato.

No es ninguna novedad que para algunos el lenguaje es sobre todo un medio de expresión artística; para otros es una realidad sociopolítica, una actividad social o un medio de comunicación, más que de expresión o de pensamiento. Pero, si bien cada uno puede elegir la vertiente que esté más acorde con sus intereses personales o profesionales, no deberíamos dejar de mostrar a los estudiantes que la lengua en la que se expresan constituye un riquísimo sistema, producto de una capacidad exclusivamente humana, que deberían conocer en alguna medida por la sola razón de que les pertenece. Ese conocimiento se complementa además sin dificultad con el llamado *saber lingüístico instrumental*, en lugar de oponerse a él.

Pero no queremos ocultar que la aplicación de las estrategias que sugerimos aquí presenta algunas dificultades prácticas. Ninguna de estas dificultades procede, sin embargo, de la didáctica. Para lograr que la enseñanza de la gramática en las aulas pierda la condición de actividad rutinaria y escasamente estimulante que actualmente tiene, es esencial que el profesorado tome conciencia de que su formación y su actualización han de ser previas a la adaptación y a la transmisión de lo aprendido. Reconocemos sin tapujos que ésa puede ser una tarea ardua, y que

no es, en ningún caso, inmediata. Lo cierto, sin embargo, es que, sin esos cambios de formación y puesta al día, las aplicaciones didácticas que se hagan de tal actitud resultarán inefectivas, puesto que carecerán verdaderamente de contenidos que aplicar.

REFERENCIAS

- Ariza, Manuel, Joaquín Garrido Medina y Gregorio Torres Nebrera. (1985). *Comentario lingüístico y literario de textos españoles*. Madrid: Alhambra Universidad.
- Blanco Egido, P. (1997). *Metodología del comentario de textos*. Madrid: Nueva Escuela.
- Bosque, Ignacio. (1994). *Repaso de gramática tradicional. Ejercicios de autocomprobación*. Madrid: Arco/Libros.
- Bosque, Ignacio. (2014). Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática. Conferencia invitada en *I Jornadas GrOC*, EIS – UAB, 30-31 de enero de 2014.
- Bosque, Ignacio. (2015a). Nuevas reflexiones sobre la enseñanza de la gramática. Actitudes frente a contenidos. *II Jornadas GrOC (Gramática orientada a las competencias)*. Universidad Autónoma de Barcelona, febrero de 2015.
- Bosque, Ignacio. (2015b). 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.
- Bosque, Ignacio y J. Gutiérrez-Rexach. (2009). *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal.
- Brucart, José M. (2000). L'anàlisi sintàctica i la seva terminologia en l'ensenyament secundari. En J. Macià y J. Solà (eds.), *La terminologia lingüística en l'ensenyament secundari. Propostes pràctiques*, 163-229. Barcelona: Graó.
- Brucart, José M. (2011). La presencia de la sintaxis en el currículum de lengua, en A. Camps (ed.), *Llengua catalana i Literatura. Complementos de formació disciplinària*, 89-115. Barcelona: Graó.
- Brucart, José M. y Ángel Gallego. (2009). L'estudi formal de la subordinació i l'estatus de les subordinades adverbials. *Llengua & Literatura*, 20: 139-191.
- Cassany, Daniel, Marta Luna y Glòria Sanz. 1994. *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castro, Américo. (1922). La enseñanza del español en España. En A. Castro. *La enseñanza del español en España. El habla andaluza. Lingüistas del pasado. Estudio introductorio de Manuel Peñalver*. Almería: Universidad de Almería, 2001.

- Díez Pacheco, Belén y Juan Cruz Martínez. (1987). *Metodología para el comentario de texto literario y no literario*, Ediciones Alba, S.A., 1987.
- Gallego, Ángel J. (ed.) (2015). *Perspectivas de sintaxis formal*. Madrid: Akal.
- González Nieto, L. y F. Zayas. (2008). El currículo de lengua y literatura en la LOE. *Textos de didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 48: 16-35.
- Kovacci, Ofelia. (1990). *El comentario gramatical*. Madrid: Arco/libros.
- Larson, Richard. (2010). *Grammar as Science*. Cambridge (MA): MIT Press.
- Lázaro Carreter, Fernando y Evaristo Correa. (1997). *Cómo se comenta un texto literario*. Madrid: Cátedra.
- Marcos Marín, Francisco. (1981). *El comentario lingüístico. Metodología y práctica*. Madrid: Cátedra.
- Napoli, Donna J. (1993). *Syntax. Theory and problems*. Nueva York & Oxford: Oxford University Press.
- Zayas, F. (1996). Reflexión gramatical y composición escrita. *Cultura y Educación* 2: 59-66.
- Zayas, F. (2014). Cómo dar sentido a la sintaxis”. *Textos de Didáctica de la lengua y la Literatura* 67: 16-25.