



---

**Universidad de Valladolid**

## **TRABAJO FIN DE MÁSTER**

**La enseñanza de la oración compuesta.  
Propuesta didáctica para 2º de Bachillerato**

**María García Carbajosa**

**Tutora: Micaela Carrera de la Red**

MÁSTER DE PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA  
OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACIÓN  
PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS

ESPECIALIDAD LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

**CURSO 2017/2018**

## ÍNDICE

|   |           |
|---|-----------|
| <i>RESUMEN</i> .....  | 5         |
| <i>CAPÍTULO 1. FUNDAMENTOS INSTITUCIONALES Y LEGALES</i> .....  | 6         |
| 1    La importancia de la enseñanza de la gramática.....  | 6         |
| 2    Bases curriculares .....   | 7         |
| 3    El problema de la enseñanza escolar de la gramática (dificultades y estrategias) .....                       | 10        |
| 4    Situación de la enseñanza de la gramática en el currículo .....  | 12        |
| <i>CAPÍTULO 2. LA GRAMÁTICA DENTRO DE LA MATERIA DE “LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA”</i> .....                    | 16        |
| 1    La gramática desde las principales teorías lingüísticas .....  | 16        |
| 2    ¿Qué enfoque se debe adoptar en la enseñanza-aprendizaje de la gramática en Secundaria y Bachillerato? ..... | 19        |
| <i>CAPÍTULO 3. PRINCIPIOS TEÓRICOS SOBRE LA ORACIÓN COMPUESTA ..</i>  | <i>21</i> |
| 1    Oraciones yuxtapuestas .....   | 21        |
| 2    Oraciones coordinadas.....   | 22        |
| 3    Oraciones subordinadas .....   | 24        |
| <i>CAPÍTULO 4. FUNDAMENTOS PSICOPEDAGÓGICOS</i> .....   | <i>31</i> |
| 1    Contexto educativo concreto: El IES Núñez de Arce .....  | 31        |
| 2    Plan Lector del centro.....  | 32        |
| 3    Hacia una educación inclusiva.....   | 33        |

|          |   |                  |
|----------|---|------------------|
| <b>4</b> | <b>Metodología: ¿Cómo pueden desarrollarse las clases de Lengua Castellana y Literatura en 2º de Bachillerato nocturno? .....</b> | <b>34</b>        |
| <b>5</b> | <b>Actividades de enseñanza-aprendizaje.....</b>  | <b>36</b>        |
| <b>6</b> | <b>Comunicación y relaciones interactivas con el alumnado .....</b>   | <b>37</b>        |
| <b>7</b> | <b>Materiales y recursos didácticos.....</b>  | <b>39</b>        |
| <b>8</b> | <b>Evaluación.....</b>  | <b>40</b>        |
|          | <b><i>CAPÍTULO 5. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA 2º DE BACHILLERATO .....</i></b>   | <b><i>43</i></b> |
| <b>1</b> | <b>Introducción.....</b>  | <b>43</b>        |
| <b>2</b> | <b>Objetivos .....</b>  | <b>44</b>        |
| <b>3</b> | <b>Contenidos, criterios de evaluación y competencias clave.....</b>  | <b>45</b>        |
| <b>4</b> | <b>Temporalización de las sesiones .....</b>  | <b>47</b>        |
| <b>5</b> | <b>Descripción de las sesiones.....</b>   | <b>48</b>        |
| <b>6</b> | <b>Evaluación.....</b>  | <b>56</b>        |
|          | <b><i>BIBLIOGRAFÍA .....</i></b>  | <b><i>57</i></b> |
| <b>1</b> | <b>Gramáticas y estudios gramaticales .....</b>   | <b>57</b>        |
| <b>2</b> | <b>Libros de texto y manuales didácticos.....</b>   | <b>58</b>        |
| <b>3</b> | <b>Didáctica de la lengua y de la Gramática.....</b>  | <b>59</b>        |
|          | <b><i>ANEXO I EXÁMENES DE CADA GRUPO .....</i></b>  | <b><i>62</i></b> |
|          | <b><i>ANEXO II EJEMPLOS DE EXÁMENES CORREGIDOS .....</i></b>  | <b><i>69</i></b> |

## Índice de ilustraciones

|  |    |
|--|----|
| Ilustración 1. <i>Esquema de la oración compuesta</i> .....  | 48 |
| Ilustración 2. <i>Esquema de las oraciones compuestas coordinadas</i> .....                            | 49 |
| Ilustración 3. <i>Oración compuesta coordinada y compleja</i> .....                                    | 49 |
| Ilustración 4. <i>Ejemplos de oración compuesta por coodinación y por subordinación</i> ..             | 50 |
| Ilustración 5. <i>Ejemplo de la oración subordinada sustantiva</i> .....                               | 50 |
| Ilustración 6 <i>Esquema contraste entre subordinadas adjetivas y adjetivas sustantivadas</i><br>..... | 51 |
| Ilustración 7 <i>Esquema de las oraciones subordinadas adverbiales propias</i> .....                   | 52 |
| Ilustración 8. <i>Ejemplo de oración subordinada adverbial de causa</i> .....                          | 52 |
| Ilustración 9. <i>Ejemplo de oración subordinada adverbial de finalidad</i> .....                      | 53 |
| Ilustración 10 <i>Esquema tipos de oraciones subordinadas adverbiales</i> .....                        | 53 |

## **RESUMEN**

El presente Trabajo de Fin de Máster en Profesor de Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas pretende hacer una revisión sobre la enseñanza de la gramática y, en concreto, de la oración compuesta en los centros de Educación Secundaria. Para ello, en primer lugar, se exponen los fundamentos institucionales y legales, donde se habla sobre la importancia de la enseñanza de la gramática y su situación actual en el currículo de Bachillerato. En segundo lugar, se analiza la gramática dentro de la materia de Lengua Castellana y Literatura y las diferentes teorías lingüísticas que se han sucedido a lo largo del último siglo. Además, se propone el enfoque que, desde el punto de vista de la autora de este trabajo, se considera adecuado adoptar en las aulas de secundaria. En tercer lugar, se presentan los principios teóricos sobre de la oración compuesta siguiendo a gramáticos de considerado prestigio.

La segunda parte del trabajo consiste en proponer un ejemplo y una aplicación concretas para abordar la enseñanza de la oración compuesta. Se comienza con un análisis detallado de los fundamentos psicopedagógicos que encierran el contexto educativo del Instituto de Enseñanza Secundaria “Núñez de Arce” en el Bachillerato nocturno y la metodología que en él se aplica. Y finalmente, se plantea una propuesta didáctica para abordar la oración compuesta en 2º de Bachillerato.

# CAPÍTULO 1. FUNDAMENTOS INSTITUCIONALES Y LEGALES

## 1 La importancia de la enseñanza de la gramática

Tradicionalmente se ha considerado que el conocimiento de la gramática de la lengua materna es un aspecto fundamental en la formación de los individuos (Arce 2009: 15). En la actualidad hay una idea generalizada entre los alumnos de enseñanza secundaria de que la gramática es una actividad aburrida, inútil y complicada (Bosque 2016: 64). Esto puede ser debido a que hay una tendencia didáctica tradicional en los institutos para la enseñanza de la gramática y, a menudo, se genera una actitud antigramatical que no facilita ni su enseñanza por parte de los profesores ni el aprendizaje de los alumnos.

Siguiendo a Bosque (2016: 65), la gramática es imprescindible para corregir la redacción de los estudiantes, y la utilización de términos gramaticales se convierte en necesaria para que los alumnos comprendan sus errores y no consideren que son arbitrarias las correcciones del profesor. Para que los estudiantes aprendan correctamente la lengua es necesario que se ejerciten en gramática y esto supone practicar con la lengua y ejercicios gramaticales y no tanto someterse a la mera memorización de términos y definiciones que se adquieren de forma mecánica y pasiva. Este tipo de ejercicios tienen sentido porque mejoran la comprensión y el análisis del idioma y, además, ayudan a interiorizar los conceptos con los que se da forma a los pensamientos y que servirán para la comunicación.

Ya Narbona Jiménez en su obra *Sintaxis española: nuevos y viejos enfoques* (1989) también defendía la importancia de la enseñanza de la gramática en la etapa de Educación Secundaria, pues es indispensable para que el profesor dé respuestas a sus alumnos y les haga comprender sobre el funcionamiento de la lengua. Esto sigue la línea del gramático Fernández Ramírez (2009: 69), quien consideraba que el objetivo principal de la enseñanza de la gramática es que los alumnos enriquezcan su capacidad lingüística y, por ende, amplíen su conocimiento de la lengua.

La gramática es una disciplina científica que posee un valor incalculable y es necesaria para la comunicación (Bosque y Gallego 2016: 66) y, según Fernández López (1987:11), es un conocimiento implícito en todos los hablantes de una lengua.

## **2 Bases curriculares**

El modelo curricular actual se caracteriza por ser abierto y flexible, pues permite la participación del profesorado que puede aportar sus propios significados, su concepción del aprendizaje y el conocimiento de los distintos rasgos del contexto social, siempre partiendo de las disposiciones establecidas por las Administraciones educativas.

Según confirman López Valero y Martínez Ezquerro (2012: 30) una de las prioridades del currículo de Lengua Castellana y Literatura es la formación en el dominio de todos los procesos y las habilidades lingüístico-comunicativas. La acción pedagógica está encaminada a afianzar las competencias adquiridas en las etapas anteriores, haciendo especial hincapié en la utilización del lenguaje como instrumento de la comunicación oral y escrita.

El currículo de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura se articula alrededor de cuatro bloques de contenidos: *1. Comunicación oral: escuchar y hablar. 2. Comunicación escrita: leer y escribir. 3. Conocimiento de la lengua. 4. Educación literaria.* Es interesante destacar, por formar parte de los contenidos que se estudian en este trabajo, el *bloque 3. Conocimiento de la lengua* y la manera en que la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (a partir de aquí LOMCE) lo concibe. Este bloque integra los contenidos relacionados con la reflexión de la lengua y la adquisición de conceptos gramaticales y se organiza en diferentes apartados: la palabra, las relaciones gramaticales, el discurso y las variedades de la lengua, que responden a los tradicionales planteamientos de la enseñanza. Desde este bloque se anima a la reflexión sobre la lengua, ya que esto puede provocar un mejor uso y el dominio de esta en distintas situaciones comunicativas. Sin duda, la presencia de este apartado en el currículo puede ser de gran ayuda en el proceso de enseñanza de la reflexión lingüística y, por lo tanto, desarrollar un mejor uso de la lengua por parte de los alumnos. (López Valero y Martínez Ezquerro 2012: 34).

El texto de la LOMCE dice lo siguiente:

El bloque *Conocimiento de la lengua* responde a la necesidad de reflexión sobre los mecanismos lingüísticos que regulan la comunicación, y se aleja de la pretensión de utilizar los conocimientos lingüísticos como un fin en sí mismos para devolverles su funcionalidad original: servir de base para el uso correcto de la lengua.

(Tomado del BOE, Real Decreto 1105/2014, pág. 248)

Según la *ORDEN EDU 363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León* los contenidos de gramática (*Bloque 3. Conocimiento de la lengua*) establecidos para 2º de Bachillerato, el curso con el que se realizará una aplicación didáctica, son los siguientes:

- La palabra
- Análisis y explicación del léxico castellano y de los procedimientos de formación de palabras.
- Orígenes del léxico español.
- Formación de palabras.
- Repaso de las distintas categorías o clases de palabras.
- Observación, reflexión y explicación del significado de las palabras y de los distintos tipos de relaciones semánticas.
- Denotación y connotación.

- La oración simple, compuesta y compleja II.
- Observación, reflexión y explicación de las estructuras sintácticas simples, compuestas y complejas II.
- Estructuras sintácticas complejas por subordinación adjetiva: estructuras no relativas.
- Estructuras subordinadas de relativo sin valor adjetival.
- Estructuras sintácticas complejas por subordinación adverbial: subordinadas de tiempo, lugar y modo.
- Oraciones finales y causales, condicionales y concesivas, comparativas y consecutivas intensivas.

- El discurso.
- Observación, reflexión y explicación de las diferentes formas de organización textual de textos procedentes de diferentes ámbitos.
- La intertextualidad.
- Identificación y uso de los recursos expresivos que marcan la objetividad y la subjetividad.
- Observación, reflexión y explicación de la deixis temporal, espacial y personal (II).
- Variedades de la lengua
- Conocimiento y explicación del español actual. El español en la red. La situación del español en el mundo. El español de América.

Se han enmarcado aquellos contenidos referidos a la sintaxis puesto que son los contenidos que se abordan más especialmente en el presente trabajo y, posteriormente, se utilizarán para la propuesta didáctica. Se plantea desde el currículo un enfoque comunicativo que exige abordar la gramática a partir de textos reales. De ahí que, como enuncian López Valero y Martínez Ezquerro (2012: 32), se parta de principios y normas sociales de los intercambios comunicativos para ir descendiendo desde aspectos de coherencia y cohesión textual a cuestiones más gramaticales.

### **3 El problema de la enseñanza escolar de la gramática (dificultades y estrategias)**

En el artículo de Fontich (2011) se habla sobre la enseñanza de la gramática en la escuela, y se plantea el por qué les cuesta tanto a los alumnos la reflexión gramatical y, por tanto, qué es lo que está fallando en la enseñanza. Una buena respuesta del autor es que el interés por la gramática y la curiosidad del mundo de los estudiantes no están relacionados y, hoy en día, cuesta integrar esta curiosidad a las clases de lengua y que, además, resulte estimulante. El problema puede estar en los modelos lingüísticos que se escogen y en la metodología de aula. No hay que olvidar que la lingüística tiene objetivos diferentes a la escuela. El objetivo último de la escuela es conseguir la reflexión gramatical en los alumnos y no tanto el estudio de sistemas gramaticales, que busca más la lingüística.

Un autor que ha reflejado cuáles son los problemas metodológicos con los que se ha encontrado la enseñanza de la Lengua española en Bachillerato es Peñalver Castillo (1989: 225), quien cree que la falta de una preocupación pedagógica por los docentes de enseñanzas medias ha sido negativa a la hora de avanzar en la asignatura.

Otra de las causas del retraso en la didáctica de la Lengua, aportada por este mismo autor, es la fuerte influencia que ha tenido la gramática tradicional en los centros escolares. Entre los principales problemas metodológicos de esta gramática están el carácter exclusivamente teórico de los programas, el descuido de la sintaxis y la despreocupación por la lengua oral. Todo ello ha traído como consecuencia una confusión entre la enseñanza de la lengua con la enseñanza de la gramática y un desconocimiento del método que se debe utilizar para abordar la gramática.

Aunque es verdad que la didáctica de la gramática en la Enseñanza Media ha evolucionado, no se ha visto reflejado en los resultados de los alumnos, tal es así que Galera Noguera y López Molina (2000: 143) aportan datos estadísticos sobre el alto fracaso escolar a finales del siglo pasado, siendo solo la mitad de los alumnos en Bachillerato los que consiguieran aprobar. Peñalver Castillo (1989: 230) apunta que las razones están en la mezcla de diferentes tendencias y escuelas gramaticales, en que en Bachillerato no se trabaja con una teoría bien seleccionada y estructurada, y que sea al

mismo tiempo que asequible para el alumno y, por último, en el desorden metodológico. Otra de las causas que añaden Galera Noguera y López Molina (2000: 144) es la escasa inversión en educación, pues si con las diferentes reformas educativas no invierten en nuevos libros de texto o en materiales alternativos, la metodología apenas puede avanzar porque sigue anclada al uso exclusivo del libro de texto, no adecuada a la tendencia didáctica que rijan las instituciones educativas del momento.

Entre las posibles soluciones metodológicas que aporta Peñalver Castillo (1989: 233) está el considerar que la materia de Lengua española debe estructurar la explicación teórica y la aplicación práctica en un perfecto equilibrio entre los distintos planos lingüísticos. El autor, citando a Seco (1961: 71), piensa que la práctica y la teoría no deben ir separadas, sino que son complementarias y que la teoría debe apoyarse en el conocimiento práctico que propicie una metodología activa y experimental.

Para la necesaria renovación de la metodología de la asignatura es, además, indispensable una buena formación del profesorado, quien debe estar preparado no solo científicamente sino también pedagógicamente. Por ello se considera necesaria la unión de la Lingüística y la Pedagogía para que el profesor sea capaz de enseñar el conocimiento y dominio del idioma.

Finalmente, Fontich (2011: 54) añade que se debe aspirar a una *gramática escolar integradora*, que no discrimine entre las diferentes tendencias gramaticales y donde la gramática oracional no se aborde de forma autónoma, sino en conjunto con la morfosintaxis, semántica y pragmática.

Galera Noguera y López Molina (2000: 147) conforman una serie estrategias metodológicas con el fin de mejorar en los alumnos las cuatro destrezas comunicativas básicas: escuchar, hablar, leer y escribir. Primeramente, para configurar las estrategias, parten de dos consideraciones iniciales. Por un lado, deducen que los conocimientos lingüísticos no son un fin en sí mismos sino un medio que colabora en la mejora de la comprensión y expresión, es decir, la gramática por sí sola no enseña a comprender y expresarse correctamente, sino que ayuda a perfeccionar su dominio. Por otro lado, estos autores creen que la lengua se aprende usándola y no partiendo de normas gramaticales. A continuación, la primera estrategia que proponen es partir de los conocimientos previos

de los alumnos para llegar al conocimiento de la gramática. Y, finalmente, plantean que la enseñanza de la gramática se debe abordar a partir del manejo de textos y, más favorablemente, si son escritos por los propios alumnos. De esta forma, se parte de las competencias lingüísticas propias de cada estudiante y se entiende la gramática como algo vivo y necesario para una mejora de la expresión.

#### **4 Situación de la enseñanza de la gramática en el currículo**

A lo largo de la historia, los profesores de lengua en la escuela secundaria explicaban y analizaban los contenidos gramaticales de forma confusa y sin un fin práctico expresivo o comunicativo. Esto ha traído como consecuencia que los alumnos tengan verdaderos déficits de expresión oral y escrita en su propia lengua materna. Mantecón Ramírez y Zaragoza Canales (1998: 2) proponen acertadamente que la enseñanza de la lengua debe centrarse no solo en las características estructurales y funcionales, sino también en el análisis de los usos y la finalidad comunicativa. Esta tendencia ha llegado a su punto más extremo y de ahí que en la actualidad el currículo se sustente exclusivamente en el enfoque comunicativo, conformando así el objetivo principal de la enseñanza de la lengua. Sin embargo, Bosque y Gallego (2018: 147) apuntan que es demasiado predominante el enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua para Secundaria y Bachillerato actual y que, según consideran los autores, no debe ser exclusivo ya que debe ir siempre acompañado de la información teórica sobre la estructura de la lengua.

También es cierto que no hay unas pautas marcadas desde la ley sobre cómo enseñar la gramática y, esta falta de directrices y la gran disparidad doctrinal entre las editoriales de los libros de texto de secundaria, ha generado una confusión entre los profesores para abordar la enseñanza de la gramática. No obstante, la regulación de la enseñanza en los planes de estudios no debe ser más que el punto de partida para que los profesores apliquen las normas en el aula, siempre adaptándose al nivel de sus alumnos. Martínez Navarro (2000: 116) piensa que las diferentes metodologías no son más que el reflejo de la mentalidad de la época y la lengua castellana, una materia aparentemente neutra, se convierte en una herramienta básica como vehículo del pensamiento de la sociedad.

Desde inicios del siglo pasado hasta la actualidad, se ha evolucionado progresivamente en la metodología de la materia de Lengua Castellana. Martínez Navarro (2000) en su obra realiza un repaso de la evolución curricular de la gramática a partir de los diferentes planes de estudios. En el comienzo del siglo XX la metodología era predominantemente pasiva, y el aprendizaje de la gramática se limitaba a la memorización de conceptos, definiciones y clasificaciones, pero actualmente las orientaciones metodológicas apuntan cada vez más hacia una enseñanza activa, reflexiva y más centrada en la práctica que en la teoría. La autora concluye que hay una serie de condicionantes que hacen posible esta evolución como, por ejemplo: la valoración de la propia cultura, la estimación y respeto por la lengua española y la aplicación de criterios de rentabilidad a los estudios superiores.

Resulta indudable, y Bosque y Gallego (2018: 142) así lo defienden, que desde hace algunos años la enseñanza de la gramática en Secundaria y Bachillerato sufre una profunda crisis. La LOMCE pone todo el peso de los contenidos relativos al conocimiento del lenguaje en las competencias de comunicación lingüística, que forman parte de las denominadas *competencias clave*.

Si la enseñanza de la lengua se orienta hacia el dominio de las habilidades comunicativas del alumnado, entonces resulta esencial contribuir en las aulas a mejorar su competencia comunicativa, es decir a ayudarles a saber hacer cosas con las palabras. El eje pedagógico es entonces la competencia comunicativa, que consiste no solo en esa capacidad innata de hablar una lengua de acuerdo con las leyes gramaticales, sino también en aprender a usarla en contextos comunicativos diversos y heterogéneos. Lomas (1999: 34) recoge que la adquisición de la competencia comunicativa se logra cuando se posee una competencia lingüística (tanto la capacidad innata para hablar una lengua como el conocimiento de la gramática), una competencia sociolingüística (capacidad de adecuación de las personas al contexto y situaciones comunicativas), una competencia discursiva textual (producir textos con cohesión y coherencia) y una competencia estratégica (generar recursos para los problemas que surgen en el intercambio comunicativo).

Las autoridades educativas actuales consideran que todas estas competencias deben orientarse desde una concepción del lenguaje como vehículo de la comunicación

interpersonal. Los textos oficiales consideran, por tanto, la lengua como un instrumento y dan a entender que los docentes deben limitarse a que sus alumnos sepan usarla fluidamente y comunicarse con ella, pero se olvidan de que la lengua es un patrimonio esencial y personal del hablante. Desde esta consideración de la enseñanza del lenguaje, resulta imposible que el alumno pueda averiguar y razonar sobre la lengua ya que su estudio se limita a aprender a aplicar pautas para contextos determinados y se presenta el idioma como un instrumento externo al individuo con el que debe familiarizarse para integrarse en la sociedad. Bosque y Gallego (2018: 149) creen que es necesario que los docentes sepan que enseñar lengua implica tanto enseñar a conocerla como a usarla.

A raíz de la reforma educativa de los años setenta, se introdujo la gramática generativa en la Enseñanza Secundaria, lo que suponía una memorización mecánica de los contenidos, sin comprenderlos ni poder aplicarlos. Los estudiantes se enfrentaban a complejas nociones de lingüística teórica y no tenían hueco para conocer mejor su lengua. Como reacción, se llegó al extremo opuesto y la gramática pasó a ser vista como un sistema ajeno al contenido. Lo que se defiende en Bosque y Gallego (2018: 149) es que la enseñanza de la gramática no debe abordarse desde un único punto de vista, sino que se trata de una disciplina que permite la unión de unos enfoques más comunicativos y otros más estructuralistas. El objetivo de la Lengua puede ser instrumental y no estar reñido con el conocimiento gramatical, porque este ayuda a mejorar los aspectos instrumentales asociados con su uso.

Actualmente en la materia de Lengua Castellana y Literatura existe un desequilibrio entre los numerosos objetivos que se plantean desde la legislación oficial y la dificultad de abordarlos en el aula y, consecuentemente, que los estudiantes los alcancen. Los autores ya mencionados critican además de la vaguedad y redundancia de estos objetivos y competencias, las numerosas ausencias que presentan.

Entre las competencias que valoran los expertos de la enseñanza de la lengua no está nunca o casi nunca el desarrollo de la capacidad de los alumnos para observar fenómenos lingüísticos, para argumentar sobre ellos, para detectar contraindicaciones y redundancias en su caracterización, para formular generalizaciones, para percibir insuficiencias, plantear excepciones y

contraejemplos, para diseñar experimentos o para valorar análisis alternativos.  
(Bosque y Gallego 2018: 155)

Bosque y Gallego (2018: 188) concluyen en su artículo añadiendo competencias que no aparecen y deberían incluirse en los listados oficiales: aprender a observar, aprender a tomar conciencia del sistema gramatical como un entramado de relaciones versátiles y restrictivas, aprender a formular generalizaciones y formular las condiciones que debe cumplir una secuencia para dar lugar a una estructura gramatical, aprender a experimentar y valorar los resultados de los experimentos, a argumentar, a adquirir una actitud crítica ante el análisis gramatical (y con ello aprender a formular las preguntas relevantes para avanzar en profundidad) y aprender a valorar el lenguaje como un sistema que sirve para conocer y no como un código externo y arbitrario.

# CAPÍTULO 2. LA GRAMÁTICA DENTRO DE LA MATERIA DE “LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA”

## 1 La gramática desde las principales teorías lingüísticas

Tal y como se propone en la *Nueva gramática de la lengua española* (2009: 3), la gramática es la parte de la lingüística que estudia la estructura de las palabras (morfología), las formas en las que estas se enlazan y los significados a los que tales combinaciones dan lugar (sintaxis); además, estudia los sonidos del habla y su organización lingüística (fonética y fonología). No se trata de una disciplina que se pueda abordar de forma aislada, como podría hacerse, por ejemplo, con un diccionario, que presenta el significado de las palabras aisladamente. La gramática es un conjunto de normas que se relacionan entre sí y no pueden estudiarse de manera independiente.

A lo largo de la historia, ha habido grandes movimientos gramaticales, esto ha supuesto que los profesores de enseñanzas medias se desorienten y no sepan a qué teoría gramatical acogerse. Según Fernández López (1987: 15), en la década de los años setenta se pretendió una renovación de la didáctica de la gramática, trayendo consigo no solo cambios en la terminología, sino también con la incorporación de corrientes lingüísticas diferentes con distintas concepciones del nivel gramatical. Por eso, es conveniente hacer un repaso sobre las diferentes teorías gramaticales que han existido.

En primer lugar, se habla de la *gramática tradicional* que se remonta a las distinciones de la tradición grecolatina que, modificadas, han llegado hasta la actualidad. Sin embargo, existen algunas críticas de los estructuralistas que han hecho que a esta gramática no se le otorgue la científicidad absoluta (Fernández López 1987: 17). Bien es cierto que, escuelas posteriores al estructuralismo, han defendido la riqueza y sutileza de su análisis. La primera crítica que se propone es que el objetivo de la gramática sea enseñar a escribir y hablar correctamente pues no es más que una reflexión sobre el sistema de la lengua.

La gramática no sirve para enseñar a hablar o escribir correctamente la lengua propia, lo mismo que el estudio de la fisiología o de la acústica no enseñan a bailar, o que la mecánica no enseña a montar en bicicleta.  
(Castro 1987: 122-123)

La segunda crítica hace referencia a que en esta gramática se mezclan los análisis funcionales y formales que son bien distintos, dado que los primeros analizan la relación entre las estructuras sintácticas de los mensajes y la intención comunicativa de los hablantes, y los segundos, prestan la atención a la construcción interna de las estructuras sintácticas. La tercera objeción es que la gramática tradicional tiende al encasillamiento ya que presenta los contenidos de forma aislada y que, como se ha mencionado anteriormente, es un error puesto que la gramática es una disciplina combinatoria que estudia las relaciones de las palabras. Además, descuida la fonética, que es una parte importante del lenguaje y debe integrarse en el estudio de la gramática. Por último, se critica también la normatividad exagerada y la metodología utilizada, pretendiendo que el alumno aprenda la terminología y definiciones sin dejar paso al descubrimiento autónomo de las estructuras lingüísticas.

En segundo lugar, hay que mencionar la *gramática estructural* que estudia la lengua como un sistema en el que se articulan las unidades de la lengua y supera, por tanto, una de las críticas de la gramática tradicional: la definición aislada de cada uno de los elementos que la componen. Sin embargo, entre las escuelas estructuralistas hay discrepancias que provienen de concepciones distintas del lenguaje. La *escuela de Copenhague* opta por los aspectos formales; en cambio, la *escuela de Praga* sigue una línea más funcionalista. El *distribucionalismo de Bloomfield y Harris* se caracteriza por el behaviorismo que define al lenguaje como un comportamiento que obedece a las leyes estímulo-respuesta-refuerzo. No obstante, la lingüística posterior reacciona contra su método por ser insuficiente para explicar la organización de la lengua. Esta gramática tiene puntos fuertes que superan a la gramática tradicional como la descripción de la lengua en uso de una comunidad, sin olvidar la lengua oral; estas descripciones son también precisas y verificables. Pero, sin embargo, se encuentran algunas lagunas como la descripción incompleta de la lengua por utilizar un corpus limitado o el descuido del estudio del significado y del aspecto creativo de la lengua. Además, utiliza una

terminología demasiado compleja para los manuales escolares que no corresponden con la etapa.

A mediados de los sesenta del siglo pasado, surge la *gramática generativo-transformacional*, que es la síntesis de las anteriores gramáticas puesto que recoge algunas aportaciones tanto de la gramática tradicional como de la gramática estructural. Se supera la descripción y clasificación de los elementos lingüísticos y se da paso a la formulación de hipótesis y nuevos modelos teóricos. A diferencia de la gramática estructural, sí se estudia el aspecto creativo del lenguaje y no utiliza, por tanto, un corpus cerrado, sino que se interesa más por el proceso de enunciación. A partir de la creatividad del lenguaje se crean reglas y así se abarcan todas las posibles realizaciones gramaticales. No obstante, tampoco se puede aplicar esta gramática en su totalidad, ya que las descripciones son parciales y apoyadas en versiones diferentes debido a la constante evolución de la gramática generativa. Por otro lado, las reglas se van complicando y resultan excesivamente complejas para la enseñanza media. Por último, esta gramática se centra en reglas abstractas que son más lejanas al lenguaje y, además, se limita al estudio de la oración y no analiza unidades mayores.

La *Nueva gramática de la lengua española* (2009: 5) establece una distinción entre las diferentes clases de gramática. Primeramente, realiza una clasificación del estudio gramatical teniendo en cuenta el origen y evolución de las estructuras gramaticales (*gramática diacrónica*) o centrándose en un momento determinado de su historia (*gramática sincrónica*). Una segunda división depende de los objetivos que se persiguen: la *gramática descriptiva* constituye una descripción minuciosa de la estructura de nuestra lengua con aportaciones tanto tradicionales como modernas, y se ocupa de cómo los hablantes usan la lengua en todos los niveles de análisis; la *gramática normativa*, en cambio, establece los usos correctos de la lengua para la norma culta. Si se tiene en cuenta el marco conceptual, se realiza otra subdivisión en *gramática tradicional*, que se remonta a la tradición latina y griega que ha llegado hasta la actualidad; y la *gramática teórica* que se apoya en una teoría gramatical generalmente contemporánea.

## **2 ¿Qué enfoque se debe adoptar en la enseñanza-aprendizaje de la gramática en Secundaria y Bachillerato?**

Tras haber expuesto cada una de las principales tendencias lingüísticas, se puede afirmar que conocer las diferentes teorías gramaticales y los avances que han aportado, además de dominar el funcionamiento de la lengua, son tareas esenciales del profesor para poder así potenciar en el alumno un buen conocimiento de su lengua y contribuir al desarrollo de la comunicación y del pensamiento. Pero también, no es menos importante señalar que el objetivo de la enseñanza de la Gramática, dentro de la materia de Lengua Castellana y Literatura, no es que el alumno se adscriba a una determinada corriente, sino que se desarrolle su capacidad comunicativa y, en definitiva, el dominio de las estructuras gramaticales y su reflexión, lo favorece. Así pues, la enseñanza escolar no se debe centrar en una determinada teoría porque estas evolucionan constantemente y a veces se detienen en aspectos demasiado exhaustivos y complejos para el alumno en etapas de estudio no universitarias.

Según Fernández López (1987: 74) el objetivo de la Gramática es “favorecer en el alumno el dominio de todos los recursos de su lengua para expresarse y comunicarse”. Esta es una de las líneas principales del funcionalismo, por lo tanto, servirá de base para la didáctica de la gramática.

No obstante, la gramática generativa también puede resultar positiva para la enseñanza puesto que, al ser una síntesis de las anteriores, recoge lo fundamental de ellas e incluso amplía aquellos aspectos que no se habían abordado hasta el momento. Además, estudia todos los niveles de análisis de la lengua (sintaxis, morfología, semántica y fonología) y se centra en el proceso de adquisición y en el aspecto creativo del lenguaje.

Actualmente, en los centros de Secundaria y Bachillerato existe todavía una presencia importante de los enfoques metodológicos más tradicionales a la hora de enseñar los contenidos gramaticales, y el uso —a veces abuso— del libro de texto hace que no se puedan aplicar las nuevas teorías lingüísticas al aula. En realidad, los centros educativos deben ser un espacio estimulante para enriquecer el lenguaje de los alumnos, dado que el estudio de la gramática no pretende solo la reflexión sino también el dominio

de esas estructuras con el fin de desarrollar la conciencia lingüística y educar en el sentido del lenguaje.

De lo que se trata, en definitiva, es de avanzar hacia una gramática pedagógica, entendida por Mantecón Ramírez y Zaragoza Canales (1998: 10) como aquella que se imparte con un sentido pedagógico y con el objetivo de que los alumnos manejen la mayor competencia de su lengua y aprendan su didáctica. A esta gramática la caracterizan la coherencia en sus definiciones, la exhaustividad al estudiarla como una ciencia que ayuda al conocimiento y enseñanza de una lengua, la claridad como principio básico y la concisión para eliminar cualquier tipo de redundancia. Se trata de una gramática adecuada a cada tipo de estudiante, en la que prevalece la orientación didáctica.

## CAPÍTULO 3. PRINCIPIOS TEÓRICOS

### SOBRE LA ORACIÓN COMPUESTA

Alarcos Llorach en su *Gramática de la lengua española* ([1994] 2001: 168) caracteriza a la oración como aquella que presenta dos pausas (inicial y final) y una curva de entonación, posee un sentido completo y, al menos, debe contener un verbo. Cuando en la oración aparece más de un verbo se le designa oración compuesta. Sin embargo, se defiende en esta misma obra que no se debe confundir la oración compuesta con la compleja. Las primeras presentan algún tipo de relación semántica, pero son independientes sintácticamente, mientras que las segundas, son dependientes tanto semántica como sintácticamente.

Martínez (2005: 10) afirma que en la gramática tradicional la oración compuesta se suele subdividir en dos tipos: la oración compleja, en la que aparece un verbo subordinado; y la oración compuesta estricta, sin ningún verbo dependiente y que, como enuncia Martínez García (2005: 130) se unen para expresar una significación particular. Hernández Alonso (1971: 99-100) distingue bien las oraciones yuxtapuestas, coordinadas y subordinadas mediante un criterio formal y otro semántico. Según el criterio formal, es evidente que las yuxtapuestas carecen de nexos y las coordinadas presentan una conjunción coordinante, mientras que en las subordinadas aparece un nexo subordinante. A partir del criterio semántico establece que las oraciones yuxtapuestas suelen ser independientes y las coordinadas presentan algún tipo de relación significativa.

#### **1 Oraciones yuxtapuestas**

Las oraciones yuxtapuestas están formadas por proposiciones independientes sintácticamente entre las que hay una dependencia semántica con valor coordinador (suma, oposición, disyunción, etc.). Aparecen separadas por un signo de puntuación (coma, punto y coma y los dos puntos del estilo directo) y unificadas por la entonación. Como se ha mencionado anteriormente, las yuxtapuestas se asemejan a las coordinadas o subordinadas en que tienen valores semánticos de adición, oposición, condicionalidad, etc. es decir, expresan significaciones comunes. Algunos ejemplos extraídos de Gómez Manzano *et al.* (2009):

*Ana trabaja en una oficina; María estudia en la Universidad.*

*El fin de semana no nos movimos de casa: hacía un frío de perros*

*D. Quijote dijo a su escudero: «Te haré gobernador de la ínsula Barataria»*

## **2 Oraciones coordinadas**

La oración compuesta coordinada es una construcción gramatical formada por dos o más oraciones contiguas que desempeñan la misma función y tienen igual nivel jerárquico, relacionadas entre sí mediante una conjunción coordinante. Según Alarcos Llorach ([1994] 2001), mediante este procedimiento, los segmentos yuxtapuestos se enlazan con una conjunción que coordina.

Para facilitar su comprensión, se ha elaborado, a partir de Gómez Manzano *et al.* (2009), la *Nueva gramática de la lengua española* (2009) y Martínez (2005), una lista de características que presentan las oraciones coordinadas:

1. Igualdad de jerarquía e identidad de función.
2. Contigüidad.
3. Presencia de un coordinador (nexo).
4. Independencia sintáctica.
5. Relacionadas semánticamente (cierta compatibilidad para que sean gramaticales).  
Por tanto, serían agramaticales los siguientes ejemplos: *\*Ana compró frutas o cerezas; \*Soy mudo, pero hablo perfectamente varios idiomas.*
6. Los coordinadores siempre van colocados entre las unidades que coordinan. *Luis come fruta y Ana toma café.*
7. En las oraciones que admiten permutación, el coordinador permanece inamovible *Luis come y Ana lee → Ana lee y Luis come*; mientras que en las subordinadas se desplaza junto con la oración que encabeza *Estudié árabe porque quise → Porque quise, estudié árabe.*
8. El coordinador no desempeña ninguna función sintáctica (es un nexo relacionante), mientras que en las subordinadas el elemento de enlace sí puede desempeñar función sintáctica.

9. La estructura coordinativa tiene un carácter abierto y recursivo (no existe límite de elementos que quieran coordinarse) *Javier estudia, Luis lee, Irene pinta, ... y Ana juega.*
10. Se permite la elipsis. *Luis toma té y Ana Ø café → Luis toma té y Ana toma café.*  
En este ejemplo se permite la elipsis del segundo verbo porque aparece explícito en la primera. *Luis estudia inglés y Ø enseña alemán → Luis estudia inglés y Luis enseña alemán.*

Las oraciones coordinadas se clasifican según el significado y el nexos que aparece entre ellas. A partir de Martínez (2005) y Martínez García (2005) se expone una síntesis de los tipos de coordinadas más habituales.

Las **coordinadas copulativas** presentan una relación de adición o suma y los coordinadores más representativos son *y* (o *e*) y *ni*. Cuando consta de más de dos miembros, la conjunción *y* debe aparecer solo al final: *Javier estudia, Luis lee, Irene pinta y Ana juega.* Además, Gómez Manzano *et al.* (2009) añade que las conjunciones copulativas aportan, a veces, otros valores contextuales: consecutivo, concesivo, etc. *Lucha y vencerás.*

En las **coordinadas disyuntivas** la relación entre los miembros coordinados expresa alternancia y el nexos más representativo es *o* (y su variante *u*). Esta alternancia puede ser excluyente (incompatibilidad o contradicción) si una opción descarta a la otra, *Decídete ya; ¿lo compras o no lo compras?* y no excluyente, *Delega en los demás u organízate mejor tú mismo.* Cuando el coordinador se duplica y se antepone a todos los miembros el sentido suele ser excluyente: *Tienes dos opciones: o alistarte al ejército o pedir prórroga de estudios.*

También, tal y como lo propone el libro de texto de 1º y de 2º de Bachillerato de Mc Graw Hill (2016), se puede añadir un tipo dentro de estas cuando la disyunción viene marcada también por “correlaciones distributivas”: *ya ... ya, bien ... (o) bien*, etc. *Ya corrían, ya descansaban; En vacaciones bien salimos al extranjero (o) bien nos vamos al pueblo.*

Las **coordinadas adversativas** expresan un significado de oposición, contraposición o contrariedad entre los miembros coordinados y los nexos más representativos son: *pero* y *más* para indicar oposición parcial (restrictiva) y *sino* para señalar oposición total (excluyente). *Andrés es guapo, pero muy engreído. Eso dijo, más no se lo cree ni él. No son almendras, sino avellanas.* Cuando *sino* se acompaña de la conjunción *que* es porque coordina oraciones y no palabras o sintagmas como en los ejemplos anteriores. Además, *sino* exige que la oración precedente sea negativa. *Este año no me quedaré en España, sino que saldré fuera.*

En las **coordinadas consecutivas** la oración precedida por el nexo expresa la consecuencia de lo dicho en la anterior, y los coordinadores consecutivos son: *conque, luego, así (es) que, de forma / manera / modo que*, etc. Algunos ejemplos extraídos de Gómez Manzano *et al.* (2009) son los siguientes: *Ya está lista la cena, así que / de modo que cenemos. Tú vas al cine y yo también, luego nos pueden ver juntos.*

En algunas gramáticas, como en Gómez Manzano *et al.* (2009), e incluso en libros de texto de Bachillerato, por ejemplo, la editorial Mc Graw Hill (2016), añaden una clase más de coordinadas, las explicativas, y es por ello por lo que se ha creído conveniente incluirlas en este trabajo. Las **coordinadas explicativas** expresan una relación de equivalencia y sirven para reformular la oración. Lo normal es que el segundo miembro constituya una explicación o comentario del primero, muchas veces lo que se pone en relación son dos sinónimos o dos formas de denominación de una misma realidad. Los nexos más representativos son: *es decir, esto es, o sea*, etc. el ejemplo que propone Gómez Manzano *et al.* (2009) es el siguiente: *Juan Ruiz, es decir, el arcipreste de Hita escribió el Libro de Buen Amor.*

### 3 Oraciones subordinadas

La oración compleja consta de una oración principal a la que se subordinan otra u otras. Tal y como apunta Gili Gaya ([1943] 1994: 262), es cierto que los alumnos presentan dificultades a la hora de distinguir la oración principal de la subordinada, y esto sucede porque la subordinada psíquica absorbe el interés expresivo y se confunde con la subordinada gramatical, pues no siempre coinciden. En el *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española* ([1973] 1986) se define a las oraciones subordinadas como

elementos incorporados formalmente a la oración principal. En esta obra para clasificar a las oraciones subordinadas se atiende a la función gramatical que desempeñan, es decir, si ejercen la función de un sustantivo, de un adjetivo o si asumen el papel de un complemento circunstancial.

Gómez Manzano *et al.* (2009) añade que la oración subordinada puede establecer diferentes relaciones de dependencia:

- Puede depender de un núcleo verbal y realizar la función de sujeto o de complementos del verbo. *Nos disgusta que llegues tarde; Me invitó a su casa para que conociera a su hija.*
- Puede depender de un núcleo nominal en un sintagma nominal, de un núcleo adjetivo en un sintagma adjetiva o de un núcleo adverbial en un sintagma adverbial, y funcionar como adyacente. *Es muy interesante el libro que me regalaste; Estábamos sorprendidos de que no le acompañara su esposa.*
- No depende directamente del verbo ni de ningún otro elemento no verbal, sino que funciona como adyacente o modificador de otra oración en su conjunto. *Si no estuvieras muy cansada, podrías venir conmigo de excursión.*

Las **oraciones subordinadas sustantivas**, como ya se ha dicho, desempeñan las características propias de los sustantivos y, por tanto, pueden ejercer sus mismas funciones. Además, son reconocidas por admitir la sustitución por el pronombre demostrativo neutro *eso* o por cualquier sustantivo, así en *Los trabajadores deseaban que les subieran el sueldo* se permite la sustitución por *Los trabajadores deseaban eso*.

Las funciones sintácticas que desempeñan son las mismas que las de cualquier sustantivo y, siguiendo la clasificación de Gili Gaya ([1943] 1994) y del *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española* ([1973] 1986), son las siguientes:

- Oraciones sujeto: se introducen con la conjunción copulativa subordinante *que*, y pueden llevar artículo. *Me molesta que mientas; El que haya llegado el rey no es seguro.*
- Oraciones complementarias directas: ejercen el oficio del complemento directo del verbo principal y se suelen dividir en enunciativas (*Dijo que vendría*) o en

interrogativas indirectas introducidas por la partícula *si* (*Dígame si han quedado satisfechos*) o conservando el pronombre o adverbio interrogativo cuando son parciales (*quién, qué, cuánto*, etc.). Pueden construirse con verbo en indicativo (*Sé que está contento*), en subjuntivo (*Me alegro de que regrese pronto*) o en infinitivo (*Espero aprobar esta asignatura*).

- Oraciones complementarias indirectas: cumplen la función del dativo en la oración simple y expresan el fin o la intención con que se produce la acción del verbo principal, se introducen con preposiciones como *a* o *para*. No son especialmente frecuentes las subordinadas sustantivas en esta función, pero suelen aparecer en construcciones como *dar importancia a que...*, *dar tiempo a que...*, etc. *No des importancia a que dijera eso*
- Según propone la *Nueva Gramática de la lengua española* (2009) y siguiendo también el libro de texto de Mc Graw Hill (2016), las subordinadas sustantivas además pueden funcionar como término de preposición y aparecer insertas en grupos preposicionales complementando a un verbo —es decir, están dentro del complemento de régimen— (*No te olvides de que contamos contigo*), a un sustantivo (*Mi confianza en que la situación económica mejorará ha disminuido*), a un adjetivo (*Eso es parecido a vivir sin trabajar*), o a un adverbio (*Llegó antes de que cerraran el museo*).

Las **oraciones subordinadas adjetivas** o de relativo son oraciones que acompañan a un nombre (el antecedente) y que, dentro del sintagma nominal, desempeñan funciones propias de un adjetivo, al que equivalen (esto es, puede conmutarse).

Cabe distinguir dos tipos de oraciones relativas; por un lado, las especificativas, que delimitan el significado del antecedente: *Los documentos que se salvaron del incendio son fundamentales* quiere decir que no todos los documentos son fundamentales, sino solo los que se salvaron del incendio y, por otro lado, las explicativas, que no restringen dicho contenido, sino que añaden cierta información a la expresada por el grupo nominal: *Los documentos, que se salvaron del incendio, son fundamentales*, es decir, son fundamentales todos los documentos a los que alude), según ejemplos extraídos de la *Nueva Gramática de la lengua española* de la RAE (2009). Tanto en el *Esbozo de*

*una nueva gramática de la lengua española* ([1973] 1986) y como en Gili Gaya ([1943] 1994), se había ya establecido una distinción de los relativos que pueden aparecer.

- El pronombre relativo *que* se emplea con antecedente de cosa y persona, y permanece invariable en género y número: *Los estudiantes que estaban lejos no oían al profesor.*
- El relativo *el cual* tiene un sentido explicativo y generalmente se prefiere cuando el relativo está alejado de su antecedente por su concordancia de género y número: *Entraron dos máscaras, cuando la fiesta estaba en todo su apogeo, las cuales llamaban la atención por la vistosidad de sus disfraces.*
- El relativo *quien*, se emplea para personas y únicamente tiene variación de número. *Pedro fue quien me avisó de la noticia.*
- El determinante relativo *cuyo* tiene un valor posesivo y concuerda en género y número con la cosa poseída: *Ayer fue detenido un individuo cuyo nombre es Juan.*
- Y, por último, los adverbios relativos *donde*, *como*, *cuanto* y *cuando* tienen un antecedente que expresa lugar, tiempo, modo, etc. y funcionan como complementos circunstanciales. *La biblioteca donde trabajé; Describe la forma como dispuso su escrito; Todo cuanto tengo es tuyo; Volvieron una tarde cuando no estaba en casa.* Estos ejemplos se han extraído de Gómez Manzano *et al.* (2009)

Con carácter general, los relativos poseen tres valores: son nexos subordinantes, ejercen una función sintáctica dentro de la oración subordinada y realizan una función anafórica. *El libro que leo; que* convierte en subordinada la oración, funciona como complemento directo de *leo* y denota la misma realidad que su antecedente (*libro*).

En la *Nueva Gramática de la lengua española* (2009), se establece que el antecedente de los relativos puede hallarse expreso o implícito. Cuando el antecedente está expreso, se refieren al término que se encuentra en la oración principal (es decir, el antecedente), funcionan como un adyacente del núcleo nominal y el nexo relativo puede tener diferentes funciones dentro de la oración (generalmente la que tendría el antecedente si se ubica en su lugar). *He leído el libro que trata del cultivo del aguacate (que funciona*

como sujeto de la oración subordinada adjetiva-adyacente, es decir, la misma que si se sustituye *que* por *el libro*: *El libro trata del cultivo del aguacate.*)

El antecedente también puede hallarse implícito y en este caso se llaman oraciones subordinadas adjetivas sustantivadas, pues asumen las funciones de un sustantivo. Suelen estar introducidas por *el que*, *quien*, *cuanto* (con todas sus variantes de género y número) y son conmutables por los pronombres demostrativos *este*, *ese*, *aquel*. *Luis invitó a los que figuraban en la lista.*

Las **oraciones subordinadas adverbiales** funcionan como un complemento circunstancial del verbo principal o como modificador o adyacente oracional. Gili Gaya (1994: 312), según recoge Seco (1972: 133), establece una clasificación en tres grupos:

1) En primer lugar, las oraciones de carácter circunstancial, también denominadas propias por Gómez Manzano *et al.* (2009), son las que funcionan como un adverbio y, por tanto, se pueden sustituir por él. En este grupo entran las adverbiales de tiempo, de lugar y de modo. Las adverbiales de tiempo expresan una circunstancia temporal de anterioridad, simultaneidad o posterioridad y sus nexos más frecuentes son: *cuando*, *mientras (que)*, *antes (de) que*, *después (de) que*, *siempre que*, *conforme*, *según*, *tan pronto como*, *al tiempo que*, *apenas*, *una vez que*, *en cuanto que*, etc. Las temporales se pueden sustituir por *entonces*. Algunos ejemplos extraídos de Gómez Manzano *et al.* (2009) son los siguientes: *Cuando presentó su novela, recibió muchas felicitaciones; Mientras tú compras los billetes, yo hago la maleta; Antes (de) que lo entrevistaran, nadie lo conocía; Te entregarán el pasaporte según llegues.* Según añade la Nueva gramática de la lengua española (2009), el significado temporal también puede expresarse por medio de una oración subordinada cuyo núcleo es una forma no personal del verbo - infinitivo, gerundio y participio- *Al bajar Ana el cristal, entró una avispa; Paseando por el parque, se encontró con un amigo; Vista la radiografía, el médico le ordenó reposo.*

Además, dentro de las circunstanciales, también encontramos las adverbiales de lugar que expresan una circunstancia con valor locativo, su nexo más habitual es *donde* y se pueden sustituir por *allí*. Algunos ejemplos son: *Los libros están (en) donde tú los dejaste; Ven por donde te sea más cómodo; El sábado iremos (a) donde vosotros digáis.*

Y, por último, las adverbiales de modo, que expresan una circunstancia con valor modal, sunexo más frecuente es *como*, aunque también aparecen *según* y *conforme*, y se pueden sustituir por *así*. Se pueden ver ejemplos de estas oraciones en: *Hizo el proyecto como pudo; Preparó el tinte conforme / según decían las instrucciones.*

2) En un segundo grupo, están las oraciones subordinadas que expresan relaciones cuantitativas y corresponden a los adverbios de cantidad y comparación. Entrarían en este grupo las oraciones comparativas que expresan una comparación entre dos términos (puede referirse a la cantidad o a la cualidad). En ellas aparece un cuantificador (*más, tanto, menos, mejor, peor, mayor, menor, etc.*) y unnexo (*que, de, como*) y funcionan como complemento o adyacente del cuantificador. Por ejemplo: *Mi madre es menos paciente que la tuya (es paciente)*. También este grupo comprende las oraciones subordinadas adverbiales consecutivas que expresan una consecuencia en grado máximo. Estas se introducen con elnexo *que* y siempre están en correlación con un intensificador (*tanto, tal*). Funcionan como complemento o adyacente del intensificador. Algunos ejemplos son: *El pino creció tanto que rompió la tapia; Esa estantería es tan alta que necesitas una escalera; Dijo su discurso con tal desgana que se aburrió.*

3) Finalmente, el tercer grupo son las oraciones de relación causativa que van unidas a la oración principal por medio de conjunciones y se incluyen en este grupo las condicionales y las concesivas. Las adverbiales condicionales expresan la condición necesaria para que se realice la acción principal. La subordinada condicional se llama *prótesis*, y la principal *apódosis*. Elnexo más común es *si* (aunque también aparecen otros nexos: *como, a condición de que, con que, con tal de que, siempre que, mientras, etc.*) y pueden ir introducidas por infinitivo, gerundio o participio. Se construyen con subjuntivo para otorgar un carácter hipotético, irrealidad o indicativo para denotar lo real, realizable. Algunos ejemplos extraídos de la *Nueva gramática de la lengua española* (2009) son los siguientes: *Si leo su novela pronto, le haré una reseña; Si no fuera tan caro, me compraría ese diccionario*. Por otro lado, están las adverbiales concesivas que suelen designar causas no efectivas, causas negadas, ya que no se cumple lo esperado. *Aunque trabaja mucho, no se cansa* (lo esperado es que si trabajas mucho, estés cansado). Los nexos más frecuentes son: *aunque, a pesar de (que), así, si bien, aun cuando, bien que, por más que, por mucho que, y eso que, etc.* También pueden ir introducidas por

infinitivo, gerundio o participio y se puede apreciar en los siguientes ejemplos: *Para ser un aficionado, canta muy bien; Siendo el menos preparado, asume responsabilidades importantes en su trabajo; Javier vino al congreso, aunque enfadado con los organizadores.*

Las subordinadas sustantivas causales vacilan entre el carácter sustantivo y adverbial. Y Gili Gaya ([1943] 1994: 312) las estudia dentro de las oraciones subordinadas sustantivas. Aunque Gili Gaya ([1943] 1994) ha excluido a las causales y finales de las subordinadas adverbiales, se ha considerado conveniente incluirlas en este grupo, puesto que funcionan como modificadores oracionales. Según Gómez Manzano *et al.* (2009), las subordinadas adverbiales se pueden clasificar en propias, si se pueden sustituir por un adverbio (son las temporales, de lugar y de modo) y en impropias, cuando no admiten dicha sustitución. Dentro de las adverbiales impropias se incluyen las causales y finales.

Las subordinadas causales expresan la causa real o lógica del verbo principal (causal del enunciado: *Se marchó porque estaba apurada*) o la causa del acto de habla (causal de la enunciación: *Llueve, porque la gente lleva paraguas* llevan implícito un verbo enunciativo del tipo: *y lo digo porque...*). Los nexos que pueden aparecer son: *porque, que, pues, ya que, puesto que, en tanto que, en cuanto que, por cuanto, a causa de que, debido a que*, etc. Pueden ir introducidas por infinitivo o gerundio y funcionan como un complemento circunstancial de causa. Los ejemplos que se proponen en Gómez Manzano *et al.* (2009) son: *Lo hizo por pedírselo tú; Habiendo recordado tus consejos, la estancia en África fue tranquila.*

Las subordinadas finales expresan el fin o propósito de una acción y, a diferencia de las causales, no admiten el verbo en indicativo. Pueden ir introducidas por un nexo final: *para que, a que, por que (porque), que, a fin de que, con el fin de que*, etc. o por un verbo en infinitivo precedidas de una preposición (*para, a, por*) y funcionan como un complemento circunstancial de finalidad. *La he llamado para que venga al cine; La he llamado para ir al cine.*

# CAPÍTULO 4. FUNDAMENTOS PSICOPEDAGÓGICOS

## 1 Contexto educativo concreto: El IES Núñez de Arce

La educación permanente prepara a los alumnos para aprender por sí mismos y facilitar a las personas adultas que opten por los estudios nocturnos, su incorporación a las distintas enseñanzas. El Instituto de Enseñanza Secundaria “Núñez de Arce” es uno de los mayores centros educativos de Valladolid y cuenta con numerosas aulas para impartir enseñanzas teóricas y prácticas (algunas de ellas con pizarra digital y cañón proyector) y con aulas específicas de informática y audiovisuales, además de buenos laboratorios de física, química o biología. El centro tiene un horario diurno para ESO, Bachillerato y Ciclo Formativo de Grado Medio de 8:30 a 14:15 y el horario nocturno para Bachillerato, Ciclo Formativo de Grado Medio y Grado Superior es de 16:45 a 22:25.

El alumnado se caracteriza principalmente por ser homogéneo, pues la mayoría de los alumnos proceden de institutos adscritos o de centros privados concertados. Es muy escaso el número de alumnos inmigrantes y hay un porcentaje bajo de alumnos con necesidades educativas especiales o necesidad de compensación educativa. El instituto se define como un centro educativo urbano, de titularidad pública, aconfesional y comprometido con los derechos, valores e ideales de la Constitución Española y con el modelo de enseñanza pública. El centro se distingue por prestar especial atención al fomento de las capacidades creativas y del espíritu crítico, así como de la tolerancia, lo que facilita la convivencia.

Entre los objetivos que se establecen en el Proyecto Educativo, se podrían destacar el pleno desarrollo de la personalidad del alumno, su formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia lo que implica que la formación del alumno se fundamenta en: pluralidad ideológica, respeto a la diversidad y vocación universalista. Estos objetivos están acordes con los valores del centro, también recogidos en el Proyecto Educativo, de “Libertad; igualdad; solidaridad, tolerancia y respeto; responsabilidad de todos los miembros de la comunidad educativa en el ejercicio de sus

funciones, aceptando las normas de convivencia; participación democrática, curiosidad científica, humanística y artística; fomento del esfuerzo y la disciplina; respeto y defensa del medio ambiente e integración”.

## **2 Plan Lector del centro**

Destaca el interés concedido a la materia lingüística del IES Núñez de Arce que ha impulsado un Proyecto Lingüístico, el cual se pondrá en marcha a partir del curso 2018/2019, para convertir el centro en una sociedad plurilingüe. En dicho proyecto se han marcado diferentes objetivos, tales como la coordinación de intercambios o la comunicación con el exterior, que fomentan la diversidad cultural y ayudan a conocer y apreciar las diferentes culturas. Además, no solo con el fomento del plurilingüismo de este proyecto, sino también con el currículo de Lengua Castellana y Literatura se estudia la variedad de los usos de la lengua y la diversidad lingüística con el fin de valorar todas las lenguas como aptas y erradicar los estereotipos y prejuicios que impliquen usos discriminatorios.

En el ámbito concreto de Lengua Castellana y Literatura, es importante resaltar el Plan Lector del centro. El principal motivo es la preocupación de todo el profesorado de Secundaria y Bachillerato, en general y no solo en el caso de este centro concreto, hacia las dificultades que tienen muchos de sus alumnos para comprender un texto de cualquier materia, así como para expresarse de forma escrita y para redactar correctamente. Por ello, se han planteado diferentes propuestas, todas encaminadas a una mejora de la enseñanza-aprendizaje del alumnado en este plano: la principal actividad consiste en organizar sesiones de 20 minutos de lectura al día para, posteriormente, rellenar unas fichas de lectura y exponer su visión del libro a los compañeros en un par de minutos. Mediante esta actividad se pretende desarrollar la comprensión lectora y valorar la lectura como un mecanismo de crecimiento personal. Esta acción permitirá a los alumnos disfrutar de un momento de reflexión diario leyendo cualquier tipo de obra que no sea objeto de examen y, de esta manera, se fomentará el acercamiento al placer por la literatura; además se podrán recomendar libros de lectura entre ellos y se potenciará la libre elección dentro y fuera del horario escolar. Por otro lado, este trabajo también permitirá a los profesores compartir con sus alumnos un momento de relajación pautada

para que comprendan la literatura como base del conocimiento de todas las áreas, así como recomendar libros de lectura desde las distintas áreas.

### **3 Hacia una educación inclusiva**

Al contemplar el plan de atención a la diversidad de este centro, es importante señalar que uno de los objetivos fundamentales es practicar una *educación inclusiva*, es decir, atender a todos y cada uno de sus alumnos independientemente de sus capacidades, estilos de aprendizaje en sus alumnos, así como de establecer propuestas de apoyo ordinario y extraordinario al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Uno de los ámbitos de práctica inclusiva es la implantación del Bachillerato en régimen de horario nocturno, con el fin de facilitar el acceso a la titulación a todos aquellos alumnos que trabajan y que, al mismo tiempo, desean terminar sus estudios.

En el bachillerato de régimen nocturno del IES Núñez de Arce hay siete grupos (tres de primero y cuatro de segundo) y se ofertan las especialidades de Ciencias, Tecnología, Humanidades y Ciencias Sociales, así como los idiomas de segunda lengua extranjera de inglés y francés. Además, hay una amplia oferta de materias optativas que se asemejan al régimen diurno. Para poder cursar el bachillerato nocturno es necesario tener los dieciocho años o acreditar la imposibilidad de seguir los estudios en régimen diurno. Con carácter general, se aplican las mismas normas que en el régimen ordinario. A excepción del límite de permanencia que en el diurno es de cuatro años y en el nocturno no hay límite. Una particularidad que presenta la evaluación del régimen nocturno, a diferencia del diurno, es que tienen la posibilidad de presentarse a un examen de recuperación por evaluación. Esta oportunidad se otorga a los alumnos con la intención de posibilitar su continuación en el centro, ya que muchos abandonan cuando no aprueban.

Durante mi práctica docente he tenido la oportunidad de acudir a los cuatro grupos de 2º de Bachillerato nocturno y a uno de 1º de Bachillerato. En este último caso fui observadora, pero en todos los cursos de 2º de Bachillerato, además de observar, pude intervenir e impartir mi unidad didáctica programada.

En uno de los grupos, hay alrededor de treinta alumnos porque en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura se unen dos clases al ser de la misma especialidad; mientras que en los otros tres la media suele ser bastante más escasa, en torno a los diez alumnos. Muchos de ellos ya tienen la mayoría de edad, lo cual es un detalle importante a la hora de enfocar la metodología de enseñanza-aprendizaje.

Un rasgo destacado del alumnado del Bachillerato nocturno de este centro es el hecho de que un buen número de ellos son bailarinas de la Escuela Profesional de danza del Auditorio Miguel Delibes de Valladolid, al que acuden por la mañana. Se puede destacar que estas alumnas son muy disciplinadas, acuden con regularidad a las clases, siempre tienen los trabajos y tareas para casa hechas y, a pesar de su escaso tiempo, estudian y sacan muy buenas notas.

#### **4 Metodología: ¿Cómo pueden desarrollarse las clases de Lengua Castellana y Literatura en 2º de Bachillerato nocturno?**

En la etapa de Bachillerato, la materia de Lengua Castellana y Literatura pretende conseguir el pleno desarrollo de la competencia comunicativa, es decir, el pleno desarrollo de la competencia lingüística y de la competencia de interacción, mediante las cuales los alumnos puedan actuar satisfactoriamente en los distintos ámbitos sociales en los que se desenvuelve su vida cotidiana y, en el caso de los alumnos que trabajan, también en el ámbito laboral y profesional. La educación literaria participará también del conjunto de aprendizajes, con la implicatura de unas competencias específicas que obedecen a las características especiales de la comunicación literaria, a las convenciones propias del uso literario de la lengua y a las relaciones del texto literario con su contexto cultural.

El objetivo esencial de la educación lingüística y literaria debe ser la mejora de las capacidades expresivas y comprensivas del alumnado, es decir, debe contribuir a la adquisición y al dominio de las destrezas comunicativas más habituales en la vida de las personas. Debe favorecer el mayor grado posible de competencia comunicativa del alumnado en el uso de esa herramienta de comunicación y de representación que es el lenguaje y contribuir al dominio de las destrezas lingüísticas más habituales. (Lomas 1999: 29-30)

Los objetivos de Lengua Castellana y Literatura en Bachillerato marcan una progresión con respecto a los establecidos para la Educación Secundaria, de los que habrá que partir en esta nueva etapa. Esta progresión supone ampliar la diversidad de prácticas discursivas y hacerlas más complejas, acrecentar la importancia del uso de la lengua en el ámbito académico, subrayar el papel de las convenciones literarias y del contexto histórico en la comprensión de textos literarios. En el ámbito lingüístico, habrá que dar un papel más relevante a la reflexión sobre el funcionamiento de la lengua y sobre sus normas de uso, así como la sistematización de los conocimientos lingüísticos explícitos. Además, Lomas (1999: 31) añade que se debe favorecer la reflexión en torno a los rasgos formales, semánticos y pragmáticos.

Para conseguir superar el modelo puramente transmisivo y evolucionar hacia una metodología activa y participativa Fontich (2013: 13), citando a Camps y Zayas (2006), ha elaborado una serie de técnicas para la enseñanza de la gramática partiendo de tres modelos de intervención que comparten la idea de que abordar diferentes visiones de la gramática permite también articular conocimientos diversos. En primer lugar, el foco situado en el uso de la lengua, por ejemplo, contrastando las propiedades textuales y oracionales a partir de artículos periodísticos o cuentos. En segundo lugar, el foco situado en el contraste, razonando sobre el diferente comportamiento de dos lenguas y comparando los resultados de los traductores. Y, por último, el foco situado en el sistema de la lengua, para abordar la oración desde una perspectiva léxica, por ejemplo.

Para el logro de los objetivos de la etapa final de Bachillerato, sobre todo aquellos de la materia de Lengua Castellana y Literatura, se requiere una metodología que propicie un aprendizaje eficaz. Las clases de Lengua Castellana y Literatura deben desarrollarse con unas indicaciones muy precisas y concretas para que los resultados sean satisfactorios y los alumnos no se pierdan. Es fundamental, como ya se ha mencionado anteriormente, partir siempre de los conocimientos previos de los alumnos y de sus propias experiencias. Finalmente, es adecuado que la enseñanza de la escritura se desarrolle en el aula para que los profesores actúen como guía, siendo siempre los motivadores de la escritura.

## **5 Actividades de enseñanza-aprendizaje**

La rutina es utilizada por los profesores como forma de control de la actividad educativa diaria. Por ello, la clase tiene una estructura fija, lo que se puede comprobar con facilidad al leer los registros de actividad que he seguido en el *practicum* y en la aplicación que acompaña a este Trabajo de Fin de Máster. Todas las sesiones se organizan en dos momentos. Por un lado, cada sesión se comienza con una explicación teórica del profesor (aproximadamente de unos 15 minutos), utilizando siempre la pizarra para que los alumnos visualicen los conceptos clave y apoyándose en todo momento en ejemplos concretos para facilitar su comprensión. Y, por otro lado, la segunda parte de la sesión, es decir, los 35 últimos minutos, se dedica a que los alumnos practiquen los conceptos explicados. De esta manera, se verifica si realmente lo han entendido o si van surgiendo dudas. Los alumnos salen a la pizarra y el profesor dicta una oración para que ellos la analicen sintácticamente. Para aquellos alumnos que les cuesta algo más, el profesor va ayudando a que el alumno sea capaz de ir viendo la dinámica que hay que seguir a la hora de analizar sintácticamente: localizar los verbos; identificar el verbo principal y, a continuación, el sujeto; analizar las dependencias de los verbos subordinados, etc.

Tal como he observado hacer a los profesores del instituto en el periodo de Prácticas, es diferente el método de enseñanza-aprendizaje que se pone en funcionamiento en cada uno de los dos cursos del Bachillerato. En 1º de Bachillerato, las clases permiten repasar los contenidos que se han visto en el anterior trimestre (por ejemplo, en el primero la morfología) y, cuando los alumnos muestran tenerlo claro y sin ninguna duda, entonces se comienza a explicar los contenidos nuevos (sintaxis). En este curso se dispone de más tiempo y, por eso, los contenidos de sintaxis se explican de la forma muy detenida y lo más claramente posible, siempre con la posibilidad de volver a repasar lo anterior. No importa explicar más de una vez lo mismo, con el fin de que los alumnos adquieran los conocimientos y los afiancen, puesto que son la base para el curso siguiente. Sin embargo, el ritmo en las clases de 2º de Bachillerato es, inexorablemente, distinto debido a la presencia de las pruebas de Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad (a partir de aquí EBAU): debe ponerse el énfasis en asentar los conocimientos que permitan la superación exitosa de esta prueba. No obstante, el método observado, y que considero conveniente, para la enseñanza de la parte de Lengua en 2º

de Bachillerato implica además una serie de explicaciones teóricas del profesor sobre sintaxis y morfología, para pasar a continuación a la parte práctica mediante el análisis morfológico de palabras y la realización de análisis sintácticos. En definitiva, tal y como se ha defendido a lo largo de este trabajo, la teoría nunca se debe abandonar. Es adecuado que en cada evaluación se continúe repasando la teoría, aunque el mayor espacio de tiempo se emplee, sobre todo, en la práctica con ejercicios similares a los que se van a encontrar en la prueba EBAU. En este caso, en 2º de Bachillerato los alumnos también se ensayan con los comentarios de texto.

En general, cada semana los alumnos hacen un simulacro de examen de EBAU, donde se enfrentan a las tres partes correspondientes con el bloque de Lengua: comentario de texto, sintaxis y morfología. Así, el profesor puede ir corrigiendo a los alumnos semanalmente, y estos mejoran indudablemente a medida que avanza el curso. Es necesario que para que los alumnos mejoren tanto sus capacidades de expresión escrita como su análisis morfológico y sintáctico, practiquen con frecuencia ejercicios de este tipo. Si se pretende que pasen satisfactoriamente el curso y, finalmente, la EBAU, los alumnos deben estar familiarizados con este tipo de ejercicios.

## **6 Comunicación y relaciones interactivas con el alumnado**

Es fundamental mantener y despertar la curiosidad y la motivación en los alumnos, por tanto, se trabaja siempre desde una metodología activa y participativa. Implica fomentar en el alumno un papel activo y autónomo con el fin de que sean conscientes de ser los responsables de su propio aprendizaje.

En el periodo de prácticas, pude comprobar que había gran participación del alumnado, de hecho, muchos de los alumnos se muestran con interés por la asignatura y están dispuestos a salir a la pizarra para resolver los ejercicios. En el aula se establece un clima de aceptación mutua y de cooperación, pues se respetan y ayudan unos a otros en la resolución conjunta de ejercicios. Además, creo conveniente destacar este principio didáctico de la metodología que aparece en la Programación Didáctica por su adecuación a la realidad: se tienen en cuenta las peculiaridades de cada grupo y los ritmos de aprendizaje de cada alumno en concreto, para adaptar los métodos y recursos a las diferentes situaciones. El profesor debe mostrar especial interés por conocer los niveles

en los que se encuentran los alumnos y así, desde sus conocimientos previos, impartir sus contenidos. Según Fernández López (1987: 75), estos intereses y experiencias dependen de la edad, los contextos socioculturales y las propias capacidades de los alumnos. Se observa, por ejemplo, que con los alumnos de 2º AB de Bachillerato de la especialidad de Ciencias y Tecnología se avanza a un ritmo más acelerado, mientras que, con el resto de los grupos, y concretamente con los de Bachillerato de Ciencias Sociales y de Humanidades, de forma curiosa, ya que se supone que su interés por el conocimiento de los aspectos lingüísticos y literarios tendría que ser mayor, el ritmo es más moderado.

En todos los casos, se utilizan diferentes técnicas como el diálogo, el análisis y comentario de textos de todo tipo (fragmentos de obras literarias, textos periodísticos, argumentativos, expositivos, etc.), la composición y redacción guiada tanto de los resúmenes de literatura como de los textos de selectividad. En síntesis, tal y como se propone en la Programación Didáctica del centro, se utilizan métodos didácticos de diferente tipo:

- Interrogativo: preguntar frecuentemente a los alumnos conforme avanzamos en el desarrollo de cada unidad.
- Inductivo: partiendo del análisis de fenómenos o manifestaciones particulares, llegamos a la generalización.
- Deductivo: aplicar a fenómenos concretos proposiciones de carácter general.
- Investigativo: propiciar procesos de búsqueda y elaboración de informaciones para favorecer la construcción de nuevos conocimientos.
- Dialéctico: llegar a conclusiones tras sucesivas fases de análisis y síntesis entre todos.

Para los profesores del área de Lengua Castellana y Literatura la motivación es uno de los puntos más importantes en la intervención del día a día. Uno de los recursos didácticos es ejemplificar mucho y, sobre todo, establecer en esos ejemplos muchas comparaciones con la vida cotidiana, hacer muchas preguntas a lo largo de la clase para captar su atención e intentar mantenerla el máximo tiempo posible. Para abordar la parte literaria de la materia, se trataría de contar anécdotas sobre los diferentes personajes literarios, proyectar videos para acercar la realidad de otras épocas a la actualidad.

## **7 Materiales y recursos didácticos**

El eje del currículo en la materia de Lengua Castellana y Literatura se sustenta en la consecución de procedimientos encaminados al desarrollo de las habilidades lingüístico-comunicativas, es decir, para la expresión y comprensión oral y escrita en contextos significativos y en el ámbito de la comunicación literaria.

En este sentido, entre los procedimientos para alcanzar la consecución de los objetivos se encuentran los libros de texto como soporte de Lengua Castellana y Literatura. En el IES Núñez de Arce se utiliza la editorial McGraw-Hill (2016) tanto para 1º como para 2º de Bachillerato. En la línea de Martínez Navarro (2000) se consideran los libros de texto como instrumentos auxiliares que facilitan el aprendizaje y actúan como elementos determinantes en el proceso curricular. Sin embargo, en 2º de Bachillerato parece conveniente no utilizar exclusivamente el libro de texto como instrumento principal, puesto que es también favorable servirse de bibliografía especializada para abordar la Lengua, como por ejemplo con obras como la *Nueva gramática básica de la lengua española* de la RAE (2011) o la *Gramática didáctica del español* de Torrego (2000), las que se utilizan los profesores del centro de Prácticas Externas.

También es útil facilitar fotocopias a los alumnos para su análisis y comentario, como pueden ser, por ejemplo, exámenes de años anteriores de EBAU, fragmentos de obras, técnicas para realizar comentarios de texto, figuras estilísticas e incluso materiales para realizar análisis morfológico. Además, se puede ofrecer la oportunidad a los alumnos de generar debates en el aula, con el fin de reflexionar sobre algunos contenidos de la materia, relacionarse con los demás y consolidar conocimientos.

En mi práctica docente concreta, a la hora de confeccionar las explicaciones teóricas, se ha considerado imprescindible el apoyo en unos resúmenes donde se explican todos los contenidos que se pretenden abordar en la propuesta didáctica y que, al final de la intervención, se entregarán las fotocopias a los alumnos. Para la elaboración de estos resúmenes, sobre el aspecto concreto de la oración compuesta, dentro de los conocimientos de Sintaxis del español, se ha recurrido a la bibliografía del tipo que se

detalla abajo. (Véase Capítulo Bibliografía, epígrafe 2. Libros de texto y manuales didácticos)

Además, durante el desarrollo de las clases es fundamental el uso de la pizarra para resolver los ejercicios de análisis sintáctico, así como las fotocopias para los alumnos con ejercicios para realizar en casa (comentarios de texto, análisis morfológico y sintáctico, etc.). Entre los materiales y recursos de Lengua Castellana y Literatura, es también conveniente incorporar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el desarrollo de las clases. Por ello, se puede utilizar para las explicaciones teóricas del profesor, si el centro concreto lo permite, una pizarra digital en la que se proyecten presentaciones Power Point y, de esta manera, la teoría sea más visual y resulte más amena. Además, se puede hacer uso de las plataformas educativas virtuales (Moodle, aula virtual o simplemente a través del correo electrónico) para fomentar la comunicación entre los estudiantes y el profesorado. Se debe entender la incorporación de las TIC como una herramienta de aprendizaje que aporta novedad a las clases más tradicionales y amplía los objetivos de la enseñanza de nuevas habilidades lingüístico-comunicativas.

## **8 Evaluación**

La evaluación no es un fin en la enseñanza, sino un medio para mejorar la eficacia del aprendizaje. Consecuentemente, no se tiene en cuenta únicamente la calificación que cada alumno obtiene en los exámenes, sino que también se considera todo el progreso que experimentan. La evaluación hay que concebirla como un control de calidad permanente para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se habla de proceso de enseñanza porque la evaluación no solo ha de estar dirigida a los alumnos, sino que también debe servir para evaluar a nosotros como docentes, ya que el objetivo de esta es informar tanto al profesor como al alumno sobre el grado de adquisición de los objetivos de aprendizaje.

La evaluación de Lengua Castellana y Literatura es continua porque ha de estar presente en todo el desarrollo del proceso de aprendizaje, y formativa porque se realiza un seguimiento continuo de la progresión del alumnado en la adquisición de hábitos, principios, conceptos y actitudes. Además, debe ser flexible, adaptándose a las

necesidades de cada alumno e individualizada, centrándose en su situación inicial, sus particularidades y la evolución de cada uno.

Los instrumentos de evaluación que se valorarán serán los siguientes:

- 1 Observación sistemática y análisis de tareas: participación en las actividades del aula, con especial atención a una correcta expresión oral; trabajo, interés, orden y solidaridad dentro del grupo, cuaderno de clase con los ejercicios y actividades propuestas. Para la calificación final de la evaluación, se valora el trabajo diario y se recogen los cuadernos de los alumnos. Así, se puede comprobar que tengan hechos todos los trabajos y que hayan tomado notas y, por ende, hayan prestado atención durante las explicaciones del profesor.
- 2 Análisis de las producciones de los alumnos: se evalúan las destrezas escritas con actividades como monografías, resúmenes, síntesis de textos.
- 3 Intercambios orales con los alumnos como diálogos, debates o puestas en común.
- 4 Pruebas de asimilación en las que los alumnos deberán mostrar el grado de asimilación de los contenidos propuestos en la programación. Partiendo de los criterios del instituto Núñez de Arce, la calificación se obtiene a partir del siguiente porcentaje:

- 10% lectura obligatoria (en el caso de la segunda evaluación en 2º corresponde *El tragaluz* de Antonio Buero Vallejo)
- 30% bloque de Literatura
- 60% bloque de Lengua

Será necesaria una calificación mínima de un 4 en cada parte para poder realizar media con el resto. En caso de que el resultado sea suspenso, para los alumnos del bachillerato nocturno se ha fijado un examen de recuperación por cada evaluación. En caso de que los alumnos obtengan menos de una calificación mínima de un 3, el Departamento de Lengua y Literatura establece que no se hará media con el resto de las evaluaciones y se deberá ir a un examen global.

Para el 10% de la lectura obligatoria se realiza un examen donde se preguntan contenidos fundamentales y se comprueba si realmente han leído el libro. Para el 30% del

bloque de Literatura se realiza un examen con los cuatro temas correspondientes que se han explicado a lo largo de esta evaluación. Y, por último, el 60% del bloque de lengua consiste en un examen del estilo a los de las pruebas de acceso a la universidad.

Una medida con la que estoy particularmente de acuerdo es que en la calificación se tienen muy en cuenta las faltas de ortografía y se resta 0.25 por cada falta de ortografía y 0.1 por cada error en la colocación de las tildes. Además, se resta también hasta 1 punto por la incorrecta expresión. La nota final del curso será la media de las calificaciones, siempre y cuando no haya ningún examen suspenso por debajo de 4 puntos. Se otorga la posibilidad de una recuperación en cada evaluación exclusiva para el régimen nocturno y, al igual que el diurno, un examen global en junio en caso de resultar suspenso.

# CAPÍTULO 5. PROPUESTA DIDÁCTICA

## PARA 2º DE BACHILLERATO

### 1 Introducción

El diseño de esta propuesta didáctica se ha puesto en práctica en de 2º de Bachillerato nocturno en el instituto de educación secundaria Núñez de Arce y, por tanto, la unidad didáctica se amolda cuidadosamente a los contenidos y criterios de evaluación que se exigen en la EBAU. Está pensada para impartirse durante el periodo de cuatro semanas, desde el 26 de febrero hasta el 22 de marzo, y se inserta dentro del segundo trimestre del calendario escolar. Se pretende abordar en ella los contenidos gramaticales del *bloque 3. Conocimiento de la Lengua*, durante este trimestre se verá la oración compuesta y compleja, así como análisis de comentarios de texto.

Bien es cierto que los alumnos han visto algunos de estos contenidos en el anterior trimestre y, aunque en menor medida, en el curso anterior. Por tanto, se pretende que esta unidad didáctica sirva para repasar y afianzar los conocimientos y, de esta manera, puedan aprobar el examen de evaluación y pasar la prueba de acceso a la universidad. Se parte de unos conocimientos avanzados en la asignatura, puesto que nos encontramos con alumnos del último nivel de enseñanza secundaria. Es por ello por lo que se ha considerado conveniente desarrollar un ritmo acelerado en las explicaciones teóricas y más moderado para la resolución de ejercicios de análisis sintáctico y comentarios de texto.

Finalmente, conviene reseñar que todo el contenido de esta unidad didáctica se ha podido llevar a cabo durante las prácticas externas en el centro, lo que justifica el uso en primera persona para la descripción de las sesiones. Ha servido para adquirir experiencia en la planificación, docencia y evaluación de la asignatura de Lengua castellana y Literatura, así como desarrollar un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente.

## 2 Objetivos

### a) Conceptuales

- Refrescar las bases de los conocimientos sintácticos sobre qué es la oración compuesta
- Señalar las distintas clasificaciones de la oración compuesta que se encuentran en las principales gramáticas del español
- Explicar detalladamente los distintos tipos de oración compuesta

### b) Procedimentales

- Debatir sobre la complejidad sintáctica y el interés de un buen manejo de las estructuras sintácticas para alcanzar, mediante una mejora de la expresión oral y escrita, un mayor grado de integración en el ámbito laboral y profesional en el que los alumnos se desempeñan en su día a día.
- Aplicar los conceptos teóricos de la gramática oracional a la realización de distintos tipos de actividades

### c) Actitudinales

- Colaborar con los compañeros y con la profesora en la resolución de los objetivos planteados
- Valorar el esfuerzo de los alumnos y su capacidad crítica
- Disfrutar con los avances en la identificación de las distintas estructuras tanto en ejemplos de la lengua real como en aquellos ejercicios de creación de ejemplos inventados por los propios alumnos.

### **3 Contenidos, criterios de evaluación y competencias clave**

Se ha elaborado un esquema con los distintos apartados que se explicarán a lo largo de esta unidad didáctica.

#### **Esquema de los contenidos explicados en esta unidad didáctica**

1. La oración compuesta
  - Oraciones yuxtapuestas: características fundamentales y ejemplos
  - Oraciones coordinadas: características para su correcta identificación, tipos de coordinadas con sus nexos más frecuentes y ejemplos
2. La oración compleja: definición y relaciones de dependencia existentes
3. Subordinadas sustantivas: definición, funciones y tipos
4. Subordinadas adjetivas: definición, relativos, el antecedente, diferencia entre las adjetivas y las adjetivas sustantivadas y tipos
5. Subordinadas adverbiales: tipos con los nexos, funciones y ejemplos de cada una de ellas

Los contenidos coinciden con los que se establecen en la programación didáctica del Departamento de Lengua castellana y Literatura para el bloque de Lengua del centro correspondiente (en nuestro caso concreto el IES Núñez de Arce de Valladolid) y que además son los que vienen marcados por el currículo escolar para la etapa de Bachillerato:

- La oración compuesta y compleja II.
- Observación, reflexión y explicación de las estructuras sintácticas simples, compuestas y complejas II.
- Estructuras sintácticas complejas por subordinación adjetiva: estructuras no relativas. Estructuras subordinadas de relativo sin valor adjetival.
- Estructuras sintácticas complejas por subordinación adverbial: subordinadas de tiempo, lugar y modo.
- Oraciones finales y causales, condicionales y concesivas, comparativas y consecutivas intensivas.

Los contenidos y sus correspondientes criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables aparecen en la *ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León* (BOCYL de 8 de mayo). Además, junto a los estándares de aprendizaje evaluables se han anotado las competencias clave que se trabajarán durante el desarrollo de esta unidad didáctica.

### **CONTENIDOS DEL BLOQUE III. CONOCIMIENTO DE LA LENGUA.**

- La oración simple, compuesta y compleja II.
- Observación, reflexión y explicación de las estructuras sintácticas simples, compuestas y complejas II.
- Estructuras sintácticas complejas por subordinación adjetiva: estructuras no relativas. Estructuras subordinadas de relativo sin valor adjetival.
- Estructuras sintácticas complejas por subordinación adverbial: subordinadas de tiempo, lugar y modo.
- Oraciones finales y causales, condicionales y concesivas, comparativas y consecutivas intensivas.

### **Criterios de evaluación, estándares de aprendizaje evaluables y competencias clave**

4. Observar, reflexionar y explicar las distintas estructuras sintácticas de un texto señalando las conexiones lógicas y semánticas que se establecen entre ellas.

4.1. Reconoce las diferentes estructuras sintácticas explicando la relación funcional y de significado que establecen con el verbo de la oración principal, empleando la terminología gramatical adecuada. *Competencia lingüística y aprender a aprender.*

5. Aplicar los conocimientos sobre estructuras sintácticas de los enunciados para la realización, autoevaluación y mejora de textos orales y escritos, tomando conciencia de la importancia del conocimiento gramatical para el uso correcto de la lengua.

5.1. Enriquece sus textos orales y escritos incorporando estructuras sintácticas variadas y aplicando los conocimientos adquiridos para la revisión y mejora de los mismos. *Competencia lingüística y aprender a aprender*

5.2. Aplica los conocimientos adquiridos sobre las estructuras sintácticas de los enunciados para la realización, autoevaluación y mejora de los propios textos orales y escritos, tomando conciencia de la importancia del conocimiento gramatical para el uso correcto de la lengua. *Competencia lingüística, aprender a aprender y sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.*

#### 4 Temporalización de las sesiones

Para la aplicación de esta unidad didáctica, se ha establecido una temporalización de diecisiete sesiones en las que los contenidos y el proceso de evaluación quedaron organizados cronológicamente.

| <b>Explicación del profesor</b>                         | <b>Sesiones</b>                 | <b>Fechas</b>               |
|---|---------------------------------|-----------------------------|
| Explicación de las oraciones yuxtapuestas y coordinadas | <i>Sesión 1</i>                 | 26/02/2018                  |
| Oración compleja y subordinadas sustantivas             | <i>Sesión 2</i>                 | 27/02/2018                  |
| Subordinadas adjetivas                                  | <i>Sesión 3</i>                 | 28/02/2018                  |
| Subordinadas adverbiales propias                        | <i>Sesión 4</i>                 | 1/03/2018                   |
| Subordinadas adverbiales impropias                      | <i>Sesión 5</i>                 | 6/03/2018                   |
| Análisis sintáctico (selectividad)                      | <i>Sesiones de la 6 a la 12</i> | 7/03/2018 al<br>15/03/2018  |
| Examen  | <i>Sesión 13</i>                | 15/03/2018 al<br>19/03/2018 |

|  |                       |                             |
|--|-----------------------|-----------------------------|
| Corrección del examen                            | <i>Sesión 14</i>      | 16/03/2018 al<br>21/03/2018 |
| Práctica de sintaxis y morfología                | <i>Sesión 15 y 16</i> | 20/03/2018                  |
| Comentario de texto de un examen de selectividad | <i>Sesión 17</i>      | 22/03/2018                  |

## 5 Descripción de las sesiones

### SESIÓN 1

El 26 de febrero de 2018 para 2ºAB de Bachillerato Se repite la misma sesión el 27 de febrero para los alumnos de 2ºC y 2ºD de Bachillerato.

En la primera sesión explico los contenidos que van a formar parte de Lengua española durante las próximas semanas y cómo será el examen y su correspondiente puntuación. Además, pregunté a los alumnos qué nociones tenían sobre la oración en general como unidad de análisis de la sintaxis y sobre la oración compuesta en particular. Como habíamos hablado la profesora y yo, nunca era demasiado lo que se insistiera en los conocimientos de las estructuras de la lengua. Por eso, di comienzo a la exposición de la teoría sobre la oración compuesta para después explicar con detalle las oraciones yuxtapuestas y las coordinadas.

Ilustración 1. *Esquema de la oración compuesta*



[Fuente: <http://www.apuntesdelengua.com/blog/cursos/3º-eso/sintaxis-la-oracion-compuesta/>]

Realizo una breve definición teórica de cada una y muestro diferentes ejemplos para que lo comprendan mejor. Además, se explican y se escriben en la pizarra algunas características para que los alumnos puedan identificar mejor las oraciones coordinadas.

Ilustración 2. *Esquema de las oraciones compuestas coordinadas*

| RESUMEN DE LAS ORACIONES COMPUESTAS POR COORDINACIÓN: |   |   |   |
|---|---|---|---|
| TIPO  | SIGNIFICADO   | NEXOS MÁS HABITUALES  | EJEMPLOS                                |
| COPULATIVAS   | Indican unión o suma.   | y, e, ni  | Juan come y Pedro mira.                 |
| ADVERSATIVAS  | Expresan oposición o contraste.                                 | pero, sino (que), sin embargo, ahora bien, antes bien, no obstante... | Estudió mucho pero no aprobó.           |
| DISYUNTIVAS   | Indican significados que se excluyen entre sí.                  | o, u, o bien... o bien  | Ven pronto o me marcharé.               |
| DISTRIBUTIVAS   | Indican una referencia o elección alternativa                   | bien...bien, ya...ya, unos...otros, tan pronto... como..., etc.       | Bien ríe, bien llora.                   |
| EXPLICATIVAS  | Una proposición explica o aclara el significado de la anterior. | es decir, esto es, o sea, etc.  | Luis se murió, es decir, María enviudó. |

[Fuente: [http://delenguayliteratura.com/Cuadro\\_resumen\\_oraciones\\_compuestas.html](http://delenguayliteratura.com/Cuadro_resumen_oraciones_compuestas.html) ]

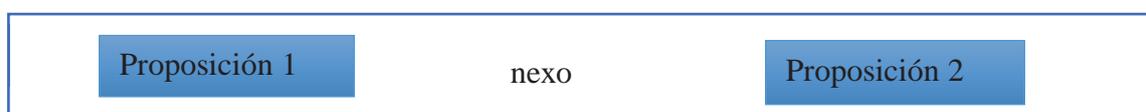
Con el principio metodológico de la participación activa de los alumnos, la segunda parte de la clase se dedica para que los alumnos vayan saliendo a la pizarra a analizar oraciones compuestas yuxtapuestas y coordinadas. Los alumnos salen y las realizan correctamente. Al final de la sesión, dicto unos ejemplos de diferentes oraciones para que las realicen en casa.

## SESIÓN 2

El 27 de febrero de 2018 para 2ºAB de Bachillerato. Se repite la misma sesión el 28 de febrero para 2ºC y 2ºD de Bachillerato.

Al inicio de la sesión, comienzo realizando una introducción a las oraciones subordinadas y se contrasta con lo aprendido en la clase anterior de las oraciones coordinadas. En la pizarra, escribo un esquema explicativo que diferencia sintácticamente las coordinadas de las subordinadas.

Ilustración 3. *Oración compuesta coordinada y compleja*





[Fuente: elaboración propia]

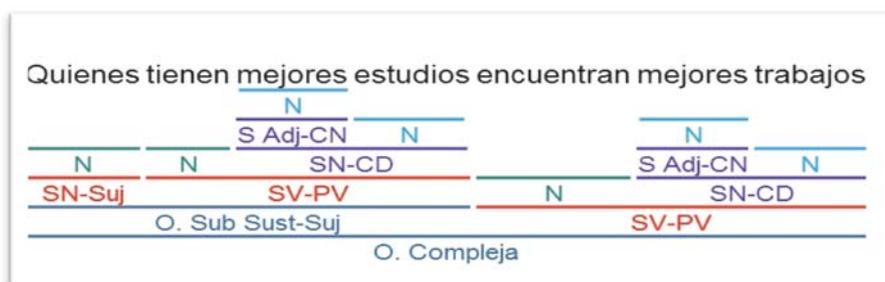
Ilustración 4. Ejemplos de oración compuesta por coordinación y por subordinación



[Fuente: <https://www.unprofesor.com/lengua-espanola/oraciones-coordinadas-y-subordinadas-ejemplos-1686.html> ]

Más adelante, explico con detalle las oraciones subordinadas sustantivas y escribo en la pizarra las funciones sintácticas que pueden desempeñar y los tipos de sustantivas que nos podemos encontrar. Además, para facilitar la comprensión del alumno, escribo en la pizarra un ejemplo de una oración subordinada sustantiva analizada sintácticamente.

Ilustración 5. Ejemplo de la oración subordinada sustantiva



[Fuente: <http://sintaxisfacil.blogspot.com/p/ejercicios-resueltos-oraciones.html> ]

La segunda parte de la sesión se dedica para que los alumnos salgan a la pizarra a analizar sintácticamente oraciones subordinadas sustantivas, de esta manera, aprenden mejor, corrigen sus errores y resuelven sus dudas. Al final de la clase, mando dos oraciones para que realicen en casa y se corregirán el próximo día.

### SESIÓN 3

El 28 de febrero de 2018 para 2ºAB de Bachillerato. Se repite la misma sesión el 1 de marzo para 2ºC y 2ºD de Bachillerato.

Hoy comienzo la clase preguntando si han hecho las oraciones que tenían para casa, y si hay voluntarios. Salen a la pizarra a analizar las tres oraciones pendientes. A continuación, prosigo con la explicación teórica con las oraciones subordinadas adjetivas y las adjetivas sustantivadas. La explicación se apoya con ejemplos y con un esquema en la pizarra de los conceptos clave y con un cuadro explicativo para saber diferenciarlas e identificarlas.

Ilustración 6 *Esquema contraste entre subordinadas adjetivas y adjetivas sustantivadas*

| Subordinadas adjetivas  | Subordinadas adjetivas sustantivadas   |
|---|--|
| Introducidas por unnexo (pronombre o adverbio relativo), gerundio o participio                        | Introducidas por los relativos: <i>el que, quien, cuanto...</i>  |
| Conmutables por un adjetivo: <i>El perro que ladra no muerde</i> → <i>El perro ladrador no muerde</i> | Conmutables por pronombres demostrativos ( <i>este, ese aquel...</i> ): <i>La que no ayuda estorba</i> → <i>Aquella estorba</i>                            |
| Forman parte de un SN cuyo núcleo es el antecedente   | No tienen antecedente expreso (está implícito): <i>Quien siembra vientos recoge tempestades</i> → <i>La persona que siembra vientos recoge tempestades</i> |

[Fuente: elaboración propia]

Una vez explicada la teoría, se dedica el resto de la sesión para que los alumnos salgan a analizar oraciones subordinadas adjetivas y, de esta manera, resuelvan sus dudas y aprendan.

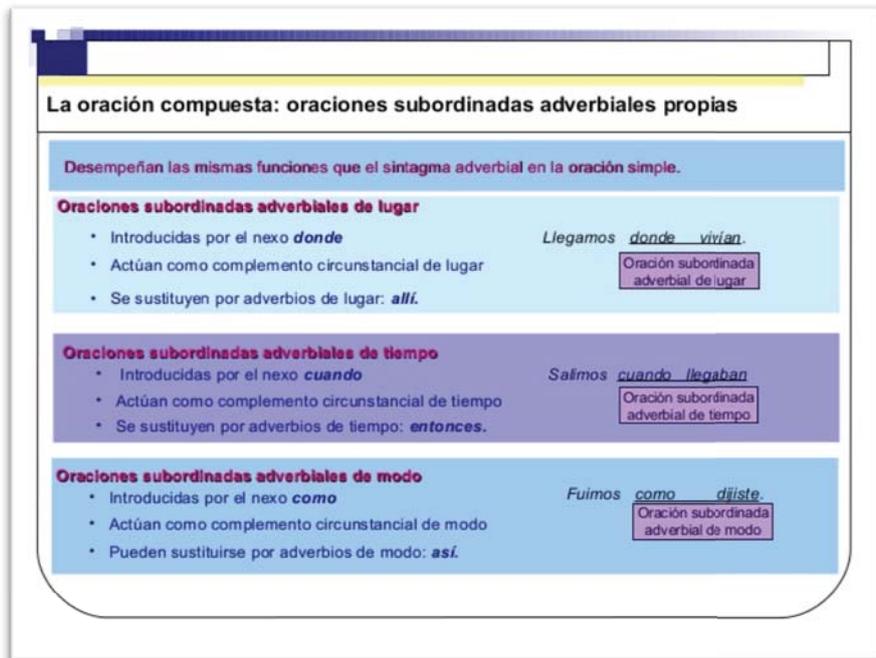
### SESIÓN 4

El 1 de marzo de 2018 para 2ºAB, C y D de Bachillerato.

Comienzo la sesión realizando un repaso de todas las oraciones subordinadas explicadas hasta el momento y, a continuación, explico las oraciones adverbiales. En concreto, se ven las subordinadas adverbiales propias (de tiempo, de lugar y de modo) y

de las subordinadas adverbiales impropias se ven las causales y las finales. El motivo de explicar este tipo de subordinadas en una sesión es porque todas ellas desempeñan la misma función de complementos circunstanciales. La explicación se apoya en todo momento con ejemplos y con un esquema con los conceptos clave en la pizarra.

Ilustración 7 *Esquema de las oraciones subordinadas adverbiales propias*



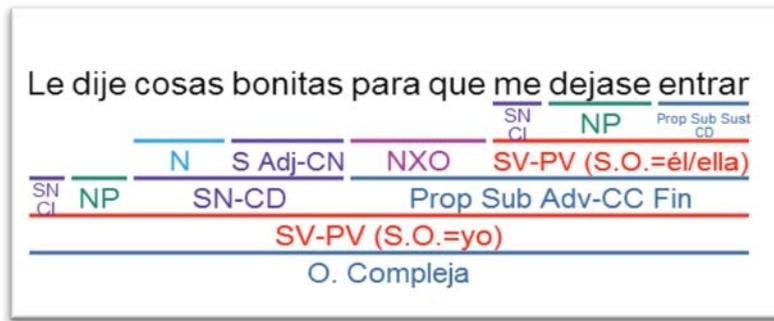
[Fuente <https://es.slideshare.net/juanicogarcia/oraciones-subordinadas-adverbiales-propias> ]

Ilustración 8. *Ejemplo de oración subordinada adverbial de causa*



[Fuente: [http://sintaxisfacil.blogspot.com/p/blog-page\\_3.html](http://sintaxisfacil.blogspot.com/p/blog-page_3.html) ]

Ilustración 9. Ejemplo de oración subordinada adverbial de finalidad



[Fuente <http://masterlengua.com/oraciones-subordinadas-adverbiales/> ]

La segunda parte de la sesión se dedica a analizar sintácticamente oraciones subordinadas adverbiales y los alumnos van saliendo a la pizarra.

## SESIÓN 5

El 6 de marzo de 2018 para 2ºAB, C y D de Bachillerato.

En este día continuó la explicación teórica de las subordinadas adverbiales y, por tanto, en primer lugar, realizo un resumen de lo visto en la sesión anterior y, a continuación, explico el resto de las oraciones subordinadas adverbiales impropias (concesivas, condicionales, consecutivas y comparativas). Finalmente, realizo un repaso general de toda la oración compuesta, viendo los conceptos fundamentales, los nexos más representativos de cada una y ejemplos.

Ilustración 10 Esquema tipos de oraciones subordinadas adverbiales

| IMPROPIAS   |   |   |  |  |   |
|---|---|---|--|--|---|
| • NO se pueden sustituir por adverbios, funcionan como tales.   |   |   |  |  |   |
| CAUSAL  | CONCESIVA   | CONSECUTIVA   | CONDICIONAL  | COMPARATIVA  | FINAL   |
| Porque, puesto que, ya que, pues, que, dado que, visto que, a causa de que, en razón de que, en virtud de que, debido a que, en vista de que, como quiera que | Aunque, aun cuando, aun si, si bien, por mucho que, bien que, mal que, a pesar de que, pese a que, con todo y con eso, además de que, aparte de que | Por (lo) tanto, tan que..., tal / tales/ tanto...que una...que luego, con que, pues, por consiguiente, así pues, en consecuencia, de modo que, de manera que, de suerte que | Si, a no ser que, con tal (de) que, a condición de que, en el caso de que, en el supuesto de que | Más/ menos... que Más/ menos...de Tan/ tanto...como Igual de...que | Para, para que, a que, por que, que A fin de que, con la intención de que, con el propósito de que, con el objeto de que, con vista a que |
| Me voy porque no puedo más  | Aunque la mona se vista de seda, mona se queda.   | Ese chico es tan tímido que no se atreve a hablar en público  | Si dices las verdades, pierdes las amistades.  | Juan es más prudente de lo que parece.                             | Este verano busca un trabajo para que valore el dinero.   |

[Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v= fe1StSDSXk> ]

La segunda parte de la sesión se dedica, al igual que en todas las anteriores, a analizar sintácticamente oraciones subordinadas adverbiales que se han explicado en esta sesión. Los alumnos salen a la pizarra y las van realizando en el momento.

## **SESIÓN 6**

El 7 de marzo de 2018 para 2ºAB, C y D de Bachillerato y se repite la misma dinámica de análisis sintáctico de oraciones de tipo selectividad en las siguientes sesiones:

- **Sesión 7:** día 8 de marzo de 2018 para 2ºAB, C y D de Bachillerato
- **Sesión 8:** día 9 de marzo de 2018 para 2ºC y D de Bachillerato
- **Sesión 9:** día 12 de marzo de 2018 para 2º AB de Bachillerato
- **Sesión 10:** día 13 de marzo de 2018 para 2ºAB, C y D de Bachillerato
- **Sesión 11:** día 14 de marzo de 2018 para 2ºAB, C y D de Bachillerato
- **Sesión 12:** día 15 de marzo de 2018 para 2º AB y C de Bachillerato

Una vez explicada toda la teoría, siempre y cuando los alumnos no tengan dudas, se comienza a analizar una serie de oraciones que han salido otros años en los exámenes de selectividad de Lengua Castellana y Literatura de Castilla y León. Los alumnos copian la oración en la pizarra y la van analizando sintácticamente con ayuda de la profesora y yo. Como la profesora lo mandó para realizar como tarea para casa, algunos alumnos ya las tienen hechas y, por tanto, se desenvuelven con más facilidad a la hora de analizar la oración. Al final de cada oración, tanto la profesora como yo realizamos un resumen de la estructura haciendo hincapié en aquellos puntos que han podido resultar conflictivos. Además, se va preguntando en todo momento si tienen dudas.

La segunda parte de la sesión se dedica a analizar palabras morfológicamente ya que también será una pregunta de examen y además deben ensayarse para selectividad. Se les manda cada día una serie de 5 o 6 palabras para que analicen en casa y posteriormente se corrigen en clase.

### **SESIÓN 13**

Se realiza el examen que se ha pensado para cada grupo en las siguientes fechas:

- 15 de marzo de 2018 para 2ºD de Bachillerato (se presentan 8 alumnos)
- 16 de marzo de 2018 para 2ºC de Bachillerato (se presentan 9 alumnos)
- 19 de marzo de 2018 para 2ºAB de Bachillerato (se presentan 19 alumnos)

### **SESIÓN 14**

16 de marzo de 2018 para 2º D de Bachillerato

Entrego el examen individualmente a cada alumno y les comento aquello que han tenido bien y mal, justificando así su calificación. Además, comento el examen en voz alta para toda la clase, diciendo qué habría que haber puesto. Asimismo, se realiza el análisis sintáctico y morfológico en la pizarra. Para ello, pido a algún alumno que tuviera la oración correctamente analizada que salga a la pizarra y, posteriormente, la explico en voz alta para toda la clase. (Se pueden ver algunos ejemplos de los exámenes corregidos en el Anexo IV)

Se repite la misma dinámica para el resto de los grupos los siguientes días:

- 20 de marzo para 2ºC Bachillerato
- 21 de marzo para 2º AB de Bachillerato

### **SESIÓN 15**

20 de marzo para 2º D de Bachillerato y se repite la misma dinámica para el resto de los grupos los siguientes días:

- 20 de marzo para 2ºAB de Bachillerato
- 21 de marzo 2ºC de Bachillerato

Mando realizar un análisis sintáctico y morfológico de las oraciones y palabras que se han puesto en los exámenes de los demás grupos. Se deja un espacio de tiempo para que los alumnos piensen la oración y, a continuación, se corrige en la pizarra.

## **SESIÓN 16**

El 21 de marzo de 2018 para 2ºD de Bachillerato se realiza el análisis morfológico de palabras que tenían pendientes para casa.

## **SESIÓN 17**

El 22 de marzo para 2º AB, C y D de Bachillerato entrego los comentarios de texto corregidos del examen de selectividad de 2017 y se comenta en clase.

## **6 Evaluación**

Como se ha explicado anteriormente, cada evaluación se divide en dos bloques, por un lado, la Literatura y por otro la Lengua. Esta propuesta didáctica se corresponde con el bloque de Lengua de la segunda evaluación. El método de evaluación de esta unidad didáctica consiste, por tanto, en la realización de un examen del bloque de Lengua (y que corresponde con el 60% de la calificación final de la segunda evaluación) que contendrá los siguientes apartados:

- Comentario de texto (extraído de exámenes de EBAU en años anteriores)
- Análisis morfológico de dos palabras extraídas del texto.
- Análisis sintáctico de dos oraciones (una coincide con la elegida para el examen de EBAU y otra, también extraída del texto, pensada por nosotras)
- Dos preguntas de teoría de los conceptos explicados en esta unidad.

(Véanse Anexo I: Exámenes de cada grupo y Anexo II: Ejemplos de exámenes corregidos)

# BIBLIOGRAFÍA

## 1 Gramáticas y estudios gramaticales

- ALARCOS LLORACH, E. ([1994] 2001): *Gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe S.A. (4ª ed.)
- BORREGO, J. (et al) (2016): *Cocodrilos en el diccionario: hacia dónde camina el español*. Madrid: Espasa Libros, colección del Instituto Cervantes.
- BOSQUE, I. y DEMONTE, V. (coords.) (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Real Academia Española, Colección Nebrija y Bello
- CASTRO A. (1987): La enseñanza del español en España. En Álvarez Méndez, J. M. (ed.) (1922): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua: Textos fundamentales de orientación interdisciplinar*. Madrid: Akal
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1987): *Didáctica de la gramática: teorías lingüísticas. Sistema de la lengua*, Madrid: Narcea (2ª ed.)
- FERNÁNDEZ RAMÍREZ, S. (2009): *La enseñanza de la gramática y de la literatura*, Madrid: Arco/Libros (José Polo, 2ª ed.)
- GILI GAYA, S. ([1943] 1994): *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona: VOX/Biblograf
- HERNÁNDEZ ALONSO, C. (1971): *Sintaxis española*, Valladolid: César Hernández Alonso
- LÓPEZ GARCÍA, Á. (1994): *Gramática del español I: La oración compuesta*, Madrid: Arco Libros
- MARTÍNEZ GARCÍA, H. (2005): *Construir bien en español: la corrección sintáctica*, Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo
- MARTÍNEZ, J. A. (2005): *La oración compuesta y compleja*, Madrid: Arco/Libros (4ª ed.)

NARBONA JIMÉNEZ A. (1989): *Sintaxis española: nuevos y viejos enfoques*, Barcelona: Ariel

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA ([1973] 1986): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe (11ª ed.)

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2009): *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa (2 vols.)

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2011): *Nueva gramática básica de la lengua española*, Barcelona: Espasa Libros

SECO, M. (1972): *Gramática esencial de la lengua española. Introducción al estudio de la lengua*. Madrid: Espasa Calpe (4ª ed.)

## **2 Libros de texto y manuales didácticos**

LUMBRERAS GARCÍA, P. (1999): *Prácticas de sintaxis 10: Síntesis de la oración compuesta*, Editorial Casals

LUMBRERAS GARCÍA, P. (1999): *Prácticas de sintaxis 7: La oración compuesta: coordinación y subordinación sustantiva*, Editorial Casals

LUMBRERAS GARCÍA, P. (1999): *Prácticas de sintaxis 8: La oración compuesta: subordinación adjetiva*, Editorial Casals

LUMBRERAS GARCÍA, P. (1999): *Prácticas de sintaxis 9: La oración compuesta: subordinación adverbial*, Editorial Casals

VV. AA (2016): *Lengua Castellana y Literatura 2º de Bachillerato*, España: Santillana

VV. AA (2016): *Lengua Castellana y Literatura 2º de Bachillerato*, España: Mc Graw Hill

### 3 Didáctica de la lengua y de la Gramática

- ARCE, L. C. (2009): *El valor de la enseñanza de la gramática para el desarrollo de las competencias lingüística y comunicativa*, Catamarca: Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Catamarca, Editorial Científica Universitaria, pp. 13-30
- BOSQUE, I. y GALLEGO A. (2018): “La gramática en la Enseñanza Media. Competencias oficiales y competencias necesarias”, *Revista de Gramática orientada a las competencias*, pp. 141-201
- BOSQUE, I. y GALLEGO, A. (2016): “La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática”. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* (Concepción, Chile) (vol.54, no.2, pp. 63-83).
- CALDERÓN CAMACHO, G. (2015): *Didáctica de la gramática en Enseñanza Secundaria Obligatoria: teorías lingüísticas y libros de texto*. Trabajo Fin de Máster de Profesor de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas dirigido por M<sup>a</sup> del Carmen Moral del Hoyo, Universidad de Cantabria (España), Facultad de Educación [Disponible en: <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/6818/CalderónCamachoGuillermo.pdf?sequence=1> Fecha de consulta: 10 de junio de 2018]
- FONTICH VICENS, X (2013): “La gramática de la primera lengua en la escuela: Reflexiones sobre su enseñanza-aprendizaje y sobre el contenido gramatical escolar”, *Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, v. 6.3, pp. 1-19
- FONTICH VICENS, X. (2011): “Enseñar y aprender gramática en la escuela obligatoria, hoy”, *Revista Espaço Pedagógico*, v. 18, pp. 50-57
- GALERA NOGUERA F. y LÓPEZ MOLINA J. (2000): “Procedimientos y estrategias en la enseñanza aprendizaje de la gramática”, *Lenguaje y Textos* (Almería: Universidad de Almería, n° 16, pp. 143-153
- GÓMEZ MANZANO, P. et al. (2009): *Ejercicios de gramática y de expresión (con nociones teóricas)* Madrid, España: Centro de Estudios Ramón Areces (2ª ed.)

- GÓMEZ TORREGO, L. (2000): *Gramática didáctica del español*, Madrid: Ediciones SM
- LOMAS, C. (1999): *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós, pp. 29-
- LÓPEZ VALERO, A. y MARTÍNEZ EZQUERRO, A. (2012): “Aprendizaje y enseñanza de la Lengua Castellana y Literatura: Currículo de Educación Secundaria Obligatoria”. *Contextos Educativos*, v. 15, pp. 27-40.
- MANTECÓN RAMÍREZ, B. y ZARAGOZA CANALES, F. (1998): “La enseñanza de la gramática en educación secundaria obligatoria”, *Revista Interuniversitaria de Formación Profesional*, 31, pp. 75-89
- MARTÍNEZ NAVARRO I. (2000): “La gramática en los manuales escolares de Bachillerato”, *Historia de la Educación (Universidad de Almería)* 19, pp. 95-119
- ORTEGA ARAGÓN, I. (2015): *La enseñanza de la oración simple en 1º de Bachillerato*, Trabajo de Fin de Máster en Profesor de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas especialidad Lengua castellana y Literatura dirigido por Margarita Lliteras Poncel, Universidad de Valladolid
- OTEIZA RESANO, I. (2012): *Desarrollo de la competencia lingüística a través de la sintaxis y los textos en las clases de Lengua castellana y Literatura de 4º de ESO*, Trabajo de Fin de Máster en Formación del Profesorado de Secundaria especialidad Lengua castellana y Literatura dirigido por Miren Itzár Aragües Cemborain, Unibertsitate Masterra Bigarren Hezkuntzako Irakasleen Prestakuntzan
- PEÑALVER CASTILLO, M. (1989): “La asignatura de Lengua española en el Bachillerato en España durante el siglo XX. Resultados de una investigación”, *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, nº12, pp. 221-244 [Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce12/cauce\\_12\\_011.pdf](https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce12/cauce_12_011.pdf) Fecha de consulta: 12 de junio de 2018]

RODRÍGUEZ GONZALO, C. (2012): “La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico”, *Revista Iberoamericana de educación* n°59, pp. 87-118

ZAYAS, F. (2006): “Hacia una gramática pedagógica.” En Camps, A. y Zayas, F. (coords.) *Secuencias didácticas para aprender gramática*, Barcelona: Graó. pp. 17-30.

# **ANEXO I**

## **EXÁMENES DE CADA GRUPO**

|   |  |   |                                |
|---|--|---|--------------------------------|
|  | Pruebas de acceso a enseñanzas<br>universitarias oficiales de grado<br>Castilla y León | COMENTARIO DE<br>TEXTO<br>(LENGUA CASTELLANA<br>Y LITERATURA) | EJERCICIO<br><br>N° Páginas: 4 |
|---|--|---|--------------------------------|

OPCIÓN B

Lea atentamente el siguiente texto. A continuación, responda a las cuestiones propuestas correspondientes al ANÁLISIS DE TEXTO, LENGUA CASTELLANA Y DISCURSO LITERARIO.

TEXTO

| OTRA VUELTA DE TUERCA A LA POLÉMICA RACIAL |   |    |
|--|---|----|
| 1  | Mientras suenan aún los ecos de la polémica sobre la ausencia de actores negros entre los nominados a mejor interpretación de los Oscar, en Estados Unidos acaba de encenderse otra controversia también salpicada por una supuesta discriminación racial. La cuestión es que el canal británico de televisión Sky Arts ha anunciado el rodaje de un <i>telefilme</i> en el que uno de los personajes centrales es el cantante Michael Jackson. Quizá muchos piensen que para dar vida en la ficción al rey del pop, fallecido en 2009, lo más lógico sería contar con un actor negro. Pero no. La productora le ha encargado el papel a Joseph Fiennes, conocido por la película <i>Shakespeare in Love</i> . Fiennes tiene 45 años, mide 1,83 (bastante más que Jackson) y es blanco. | 1  |
| 5  | En el cine es práctica habitual que, cuando se recrea, a un personaje real se busque —si de verdad se quiere enfatizar el rigor histórico— a actores o actrices con una cierta semejanza (aunque a menudo una buena sesión de maquillaje puede paliar tal exigencia). (...) Pero si lo que se quiere en realidad no es hacer un <i>biopic</i> sino una parodia, quizá recurrir a un impostor no sea más que un guiño pícaro al espectador. Al menos al espectador inteligente.  | 5  |
| 10   | Esa parece ser la intención del canal británico, que no ha planteado una retrospectiva fidedigna de la vida de Jackson, sino una pieza cómica de 22 minutos que narra el pintoresco y nunca confirmado viaje por carretera de Jackson en compañía de Elizabeth Taylor (interpretada por Stockard Channing) y Marlon Brandon (Brian Cox) huyendo a toda prisa de Nueva York tras los atentados del 11-S de 2001. (...) A la algarada digital han contribuido las declaraciones del propio Fiennes cuando se enteró de que había sido seleccionado para encarnar al mito del pop: “Soy londinense blanco y de clase media. Estoy tan sorprendido como vosotros por la elección”.  | 10 |
| 15   | Como toque de atención sobre la falta de diversidad racial, se puede entender que Spike Lee o Will Smith hayan decidido boicotear los Oscar, pero parece poco serio emprender una cruzada por el hecho de que en una comedia Jackson —siempre cuestionado por el <i>emblanquecimiento</i> de su tez— sea interpretado por un actor tirando a rubio.   | 15 |
| 20   | EL PAÍS, <i>Editorial</i>   | 20 |
| 25   |   | 25 |

NOMBRE.....APELLIDOS.....

I. ANÁLISIS DE TEXTO (máximo 3 puntos)

- Resumen del texto (1 punto)
- El tema, la tesis y los argumentos (0,75)
- Tres elementos formales relevantes empleados en la construcción del texto (0,75)
- Analiza morfológicamente las dos palabras siguientes que aparecen en el texto (identificación, clasificación y división en elementos constituyentes cuando sea posible) (0,5):
  - **telefilme** (línea 5), **emblanquecimiento** (línea 27)

II. LENGUA CASTELLANA (máximo 3 puntos)

- Analiza sintácticamente las siguientes oraciones (2 puntos):

*En el cine es práctica habitual que cuando se recrea a un personaje real se busque a actores o actrices con una cierta semejanza.*

*Estoy tan sorprendido como vosotros por la elección.*

- Teoría (1 punto):
  - a) Comenta las proposiciones subordinadas concesivas (definición, nexos, función y un ejemplo)
  - b) Propositiones subordinadas sustantivas de C. Régimen. Explicalo y pon un ejemplo.

|   |  |  |                            |
|---|--|--|----------------------------|
|  | Pruebas de acceso a enseñanzas universitarias oficiales de grado Castilla y León | COMENTARIO DE TEXTO (LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA) | EJERCICIO<br>N° Páginas: 4 |
|---|--|--|----------------------------|

OPCIÓN A

Lea atentamente el siguiente texto. A continuación, responda a las cuestiones propuestas correspondientes al ANÁLISIS DE TEXTO, LENGUA CASTELLANA Y DISCURSO LITERARIO.

TEXTO

| CAMBIEMOS EL SUJETO                         |   |    |
|---|---|----|
| 1   | Cada año son asesinadas en España más de 60 mujeres por el hecho de ser mujeres, fruto de la violencia de hombres que consideran a la mujer un mero apéndice sumiso de su poder. Es una barbaridad que consterna a una sociedad que contempla impotente cómo a pesar del paso del tiempo, de una educación más igualitaria y de medidas integrales para combatir esta violencia machista, el número de mujeres víctimas no se reduce. Y la muerte es solo la punta. Las mujeres y los hijos e hijas que malviven con un maltratador son la inmensa parte escondida de este iceberg criminal.  | 1  |
| 5   | Lo que no sabemos es si nuestra reacción ante la barbaridad machista está a la altura de las circunstancias. Probemos a cambiar el sujeto del titular. Supongamos por un momento que, en vez de ser 60 mujeres asesinadas por ser mujeres, fuesen 60 políticos, periodistas, farmacéuticos, maestros, sacerdotes, futbolistas o sindicalistas asesinados o asesinadas por el mero hecho de serlo. Más aún, pensemos en la aparición de una violencia de género inversa en la que ellas fueran las asesinas y ellos los asesinados. Y ahora, imaginen la reacción y <i>pregúntense</i> si sería exactamente la misma.  | 5  |
| 10  | Y no sucede sólo con la violencia. En nuestro país, alcanzada desde hace décadas la igualdad legal entre hombres y mujeres, los datos oficiales nos muestran que las mujeres sufren mayores índices de paro, se ocupan en los trabajos más precarios, cobran sueldos menores respecto a compañeros varones que hacen exactamente el mismo trabajo, ven frustrado con más frecuencia que ellos su ascenso profesional y soportan, incluso en las parejas que se declaran más igualitarias, una mayor carga en las tareas domésticas. También lo soportamos como inexorable, consideramos que el tiempo cerrará las simas que separan los sexos y, en la espera, la discriminación permanece, cuando no se agranda. | 10 |
| 20  | Estas otras formas de maltrato incruento no son causa directa, desde luego, pero forman parte del mismo ecosistema machista que resiste el paso de la historia y en el que brotan también los asesinos. Y mientras no las erradiquemos y no cambiemos la mirada sobre ellas seguirán cimentando el imaginario en el que el <i>maltratador</i> se sentirá dueño de su pareja hasta disponer de su vida.  | 20 |
| 25  |   | 25 |
| 30  |   | 30 |
| ISAÍAS LAFUENTE, <i>Estrella Digital.es</i> |   |    |

NOMBRE.....APELLIDOS.....

I. ANÁLISIS DE TEXTO (máximo 3 puntos)

- o Resumen del texto (1 punto)
- o El tema, la tesis y los argumentos (0,75)
- o Tres elementos formales relevantes empleados en la construcción del texto (0,75)
- o Analiza morfológicamente las dos palabras siguientes que aparecen en el texto (identificación, clasificación y división en elementos constituyentes cuando sea posible) (0,5):
  - o pregúntense (línea 15), maltratador (línea 29)

II. LENGUA CASTELLANA (máximo 3 puntos)

- o Analiza sintácticamente las siguientes oraciones (2 puntos):

*Lo que no sabemos es si nuestra reacción ante la barbaridad machista está a la altura de las circunstancias.*

*En nuestro país, los datos oficiales nos muestran que las mujeres sufren mayores índices de paro.*

- o Teoría (1 punto):
  - a) Comenta las proposiciones coordinadas adversativas (definición, nexos y un ejemplo)
  - b) Di tres características de las proposiciones subordinadas adjetivas y un ejemplo.

|   |  |   |                                |
|---|--|---|--------------------------------|
|  | Pruebas de acceso a enseñanzas<br>universitarias oficiales de grado<br>Castilla y León | COMENTARIO DE<br>TEXTO<br>(LENGUA CASTELLANA<br>Y LITERATURA) | EJERCICIO<br><br>N° Páginas: 4 |
|---|--|---|--------------------------------|

OPCIÓN B

Lea atentamente el siguiente texto. A continuación, responda a las cuestiones propuestas correspondientes al ANÁLISIS DE TEXTO, LENGUA CASTELLANA Y DISCURSO LITERARIO.

TEXTO

|                           |  | OTRA VUELTA DE TUERCA A LA POLÉMICA RACIAL |  |
|---------------------------|--|--|--|
| 1                         | Mientras suenan aún los ecos de la polémica sobre la ausencia de actores negros                | 1  |  |
|                           | entre los nominados a mejor interpretación de los Oscar, en Estados Unidos acaba de            |  |  |
| 5                         | encenderse otra controversia también salpicada por una supuesta discriminación racial.         | 5  |  |
|                           | La cuestión es que el canal británico de televisión Sky Arts ha anunciado el rodaje de un      |  |  |
|                           | <i>telefilme</i> en el que uno de los personajes centrales es el cantante Michael Jackson.     |  |  |
|                           | Quizá muchos piensen que para dar vida en la ficción al rey del pop, fallecido en 2009,        |  |  |
|                           | lo más lógico sería contar con un actor negro. Pero no. La productora le ha encargado el       |  |  |
|                           | papel a Joseph Fiennes, conocido por la película <i>Shakespeare in Love</i> . Fiennes tiene 45 |  |  |
|                           | años, mide 1,83 (bastante más que Jackson) y es blanco.  |  |  |
| 10                        | En el cine es práctica habitual que, cuando se recrea, a un personaje real se busque           | 10   |  |
|                           | —si de verdad se quiere enfatizar el rigor histórico— a actores o actrices con una cierta      |  |  |
|                           | semejanza (aunque a menudo una buena sesión de maquillaje puede paliar tal                     |  |  |
|                           | exigencia). (...) Pero si lo que se quiere en realidad no es hacer un <i>biopic</i> sino una   |  |  |
|                           | parodia, quizá recurrir a un impostor no sea más que un guiño pícaro al espectador. Al         |  |  |
| 15                        | menos al espectador inteligente.   | 15   |  |
|                           | Esa parece ser la intención del canal británico, que no ha planteado una retrospectiva         |  |  |
|                           | fidedigna de la vida de Jackson, sino una pieza cómica de 22 minutos que narra el              |  |  |
|                           | pintoresco y nunca confirmado viaje por carretera de Jackson en compañía de Elizabeth          |  |  |
|                           | Taylor (interpretada por Stockard Channing) y Marlon Brandon (Brian Cox) huyendo a             |  |  |
| 20                        | toda prisa de Nueva York tras los atentados del 11-S de 2001. (...) A la algarada digital      | 20   |  |
|                           | han contribuido las declaraciones del propio Fiennes cuando se enteró de que había sido        |  |  |
|                           | seleccionado para encarnar al mito del pop: “Soy londinense blanco y de clase media.           |  |  |
|                           | Estoy tan sorprendido como vosotros por la elección”.  |  |  |
|                           | Como toque de atención sobre la falta de diversidad racial, se puede entender que              |  |  |
| 25                        | Spike Lee o Will Smith hayan decidido boicotear los Oscar, pero parece poco serio              | 25   |  |
|                           | emprender una cruzada por el hecho de que en una comedia Jackson —siempre                      |  |  |
|                           | cuestionado por el <i>emblanquecimiento</i> de su tez— sea interpretado por un actor tirando   |  |  |
|                           | a rubio.   |  |  |
| EL PAÍS, <i>Editorial</i> |  |  |  |

NOMBRE.....APELIDOS.....

I. ANÁLISIS DE TEXTO (máximo 3 puntos)

- Resumen del texto (1 punto)
- El tema, la tesis y los argumentos (0,75)
- Tres elementos formales relevantes empleados en la construcción del texto (0,75)
- Analiza morfológicamente las dos palabras siguientes que aparecen en el texto (identificación, clasificación y división en elementos constituyentes cuando sea posible) (0,5):
  - Tradicionalmente (línea 1), estábamos (línea 23)

II. LENGUA CASTELLANA (máximo 3 puntos)

- Analiza sintácticamente las siguientes oraciones (2 puntos):

*Nos hemos habituado tanto a los afectos mudos que cualquier expresión amorosa nos parece motivo de sospecha.*

*Lo dijo mientras se alejaba y yo sentí un irreprímible acceso de pudor.*

- Teoría (1 punto):
  - a) Comenta las proposiciones subordinadas causales (definición, nexos, función y un ejemplo).
  - b) Proposiciones subordinadas adjetivas (definición, nexos, función y un ejemplo).

# **ANEXO II**

## **EJEMPLOS DE EXÁMENES CORREGIDOS**

|   |  |   |                            |
|---|--|---|----------------------------|
|  | Pruebas de acceso a enseñanzas<br>universitarias oficiales de grado<br>Castilla y León | COMENTARIO DE<br>TEXTO<br>(LENGUA CASTELLANA<br>Y LITERATURA) | EJERCICIO<br>N° Páginas: 4 |
|---|--|---|----------------------------|

OPCIÓN B

Lea atentamente el siguiente texto. A continuación, responda a las cuestiones propuestas correspondientes al ANÁLISIS DE TEXTO, LENGUA CASTELLANA Y DISCURSO LITERARIO.

TEXTO

| OTRA VUELTA DE TUERCA A LA POLÉMICA RACIAL |  |    |
|--|--|----|
| 1  | Mientras suenan aún los ecos de la polémica sobre la ausencia de actores negros entre los nominados a mejor interpretación de los Oscar, en Estados Unidos acaba de encenderse otra controversia también salpicada por una supuesta discriminación racial. La cuestión es que el canal británico de televisión Sky Arts ha anunciado el rodaje de un telefilme en el que uno de los personajes centrales es el cantante Michael Jackson. Quizá muchos piensen que para dar vida en la ficción al rey del pop, fallecido en 2009, lo más lógico sería contar con un actor negro. Pero no. La productora le ha encargado el papel a Joseph Fiennes, conocido por la película <i>Shakespeare in Love</i> . Fiennes tiene 45 años, mide 1,83 (bastante más que Jackson) y es blanco. | 1  |
| 5  | En el cine es práctica habitual que, cuando se recrea, a un personaje real se busque —si de verdad se quiere enfatizar el rigor histórico— a actores o actrices con una cierta semejanza (aunque a menudo una buena sesión de maquillaje puede paliar tal exigencia). (...) Pero si lo que se quiere en realidad no es hacer un <i>biopic</i> sino una parodia, quizá recurrir a un impostor no sea más que un guiño pícaro al espectador. Al menos al espectador inteligente.   | 5  |
| 10   | Esa parece ser la intención del canal británico, que no ha planteado una retrospectiva fidedigna de la vida de Jackson, sino una pieza cómica de 22 minutos que narra el pintoresco y nunca confirmado viaje por carretera de Jackson en compañía de Elizabeth Taylor (interpretada por Stockard Channing) y Marlon Brandon (Brian Cox) huyendo a toda prisa de Nueva York tras los atentados del 11-S de 2001. (...) A la algarada digital han contribuido las declaraciones del propio Fiennes cuando se enteró de que había sido seleccionado para encarnar al mito del pop: "Soy londinense blanco y de clase media. Estoy tan sorprendido como vosotros por la elección".   | 10 |
| 15   | Como toque de atención sobre la falta de diversidad racial, se puede entender que Spike Lee o Will Smith hayan decidido boicotear los Oscar, pero parece poco serio emprender una cruzada por el hecho de que en una comedia Jackson —siempre cuestionado por el <i>emblanquecimiento</i> de su tez— sea interpretado por un actor tirando a rubio.  | 15 |
| 20   | Como toque de atención sobre la falta de diversidad racial, se puede entender que Spike Lee o Will Smith hayan decidido boicotear los Oscar, pero parece poco serio emprender una cruzada por el hecho de que en una comedia Jackson —siempre cuestionado por el <i>emblanquecimiento</i> de su tez— sea interpretado por un actor tirando a rubio.  | 20 |
| 25   | Como toque de atención sobre la falta de diversidad racial, se puede entender que Spike Lee o Will Smith hayan decidido boicotear los Oscar, pero parece poco serio emprender una cruzada por el hecho de que en una comedia Jackson —siempre cuestionado por el <i>emblanquecimiento</i> de su tez— sea interpretado por un actor tirando a rubio.  | 25 |
| EL PAÍS, <i>Editorial</i>                  |  |    |

NOMBRE.....APELLIDOS.....

1185  
-415-100

I. ANÁLISIS DE TEXTO (máximo 3 puntos)

- Resumen del texto (1 punto)
- El tema, la tesis y los argumentos (0,75)
- Tres elementos formales relevantes empleados en la construcción del texto (0,75)
- Analiza morfológicamente las dos palabras siguientes que aparecen en el texto (identificación, clasificación y división en elementos constituyentes cuando sea posible) (0,5):
  - **telefilme** (línea 5), **emblanquecimiento** (línea 27)

II. LENGUA CASTELLANA (máximo 3 puntos)

- Analiza sintácticamente las siguientes oraciones (2 puntos):

*En el cine es práctica habitual que cuando se recrea a un personaje real se busque a actores o actrices con una cierta semejanza.*

*Estoy tan sorprendido como vosotras por la elección.*

- Teoría (1 punto):
  - a) Comenta las proposiciones subordinadas concesivas (definición, nexos, función y un ejemplo)
  - b) Proposiciones subordinadas sustantivas de C. Régimen. Explicalo y pon un ejemplo.

## ANÁLISIS DEL TEXTO

### 1. RESUMEN. 015.

No dejando atrás la racionalización?? en el mundo del cine, recientemente una importante cadena británica de televisión x ha anunciado que se producirá un telefilme en la que se entre otros personajes, el principal sería Mickel Jackson. Para sorpresa de muchos, el actor que interprete a ese personaje no va a ser negro, lo que sería lógico para la mayoría. Este hecho hace que se cuestiona a la cadena ya que si de verdad se quiere mostrar su vida, la elección de un actor negro sería lo más acorde. La intención de la cadena, es hacer un retrato de la vida del rey del pop, no centrándose a todos los aspectos ya que a pesar de la sorpresa del intérprete, esta será una serie intente concorde picaresca.

Para no dejar en el olvido dar un toque de atención a la discriminación racial.

estos dos actores muy importantes en los Oscars, reivindicando la

### 2. TEMA. 0125. Mejora la redacción Repite ideas

la discriminación racial en el mundo de la televisión. ✓

### 3. TESIS. X

la falta de protagonismo de gente racial en el mundo cinematográfico

### 4. ARGUMENTOS. 0125.

En este texto el autor/a utiliza una serie de argumentos para enfatizar su tesis, los más relevantes son:

- Argumento de sentido común. ✓

[ lo más lógico sería tener ... ] (línea 4)

[ se puede entender que ... ] (línea 24)

Enfatizando con el sentido común la necesidad de ausencia racial.

- Argumento de contraste.

[Sería conser con un color negro, pero no. la productora .....  
y estrucco.] (línea 7,8,9) ✓

- Argumento de datos objetivos ✓

(línea 20) [Atenciones del M-S...]

(línea 9) [Tiene 45 años, mide 1,83...]

Estos datos dan seriedad al texto ya que son datos contrastados e irrefutables.

### 5. RASGOS FORMALES. 0'4

En cuanto a los aspectos formales del texto podemos encontrar...

- Se utilizan muchos tecnicismos como (biopic, telefilme)  
Dan un carácter más técnico al texto ya que son palabras  
acordes al tema del que se habla. ✓

- la abundancia de adjetivos como (húngaro, londinense, pícaro)  
dan valor al texto. valorativos?  
¿qué valor?

- observamos un amplio campo semántico (racial, racialización)  
¿de?

- también hay cierta ironía (aunque a menudo una buena  
sesión de maquillaje ... exigencia). ✓

Se quita hierro al asunto de blanco o negro.

### 6. OPINIÓN PERSONAL. ¡ No se pide!

El tema del racismo, está a la orden del día en nuestra  
sociedad por lo que no podemos dejar de lado el problema.

Está presente en todos los ámbitos de nuestra vida.

A pesar de ello no podemos hacer una discriminación positiva,  
sino ir a las cualidades y aptitudes de cada individuo,  
siendo indiferente el color de la piel.

## MORFOLOGÍA

→ telefilme : tele - (lexema)  
- filme (lexema).

- Palabra compuesta. o/s.  
¿ categoría?

→ emblanqueamiento: Em - (prefijo).  
blanq - (lexema raíz).  
- que - (sufijo)  
- umiento (sufijo)  
Palabra derivada por penjeción y acabé. o/s.  
¿ categoría?

## TEORÍA

a) las proposiciones subordinadas concesivas expresan una dificultad pero no un impedimento.  
Son impropias.  
Tienen una función de adverbio o de locución adv.  
Nexas: ~~teñ~~

b) las proposiciones sustantivas de creg actúan?  
Charro de se no vuelvo va en el término del step.  
creg / Prop sust  
step.  
Tienen la función → "eso" lo pedo sustituir.





NOMBRE..... APELLIDOS.....

512

I. ANÁLISIS DE TEXTO (máximo 3 puntos)

- Resumen del texto (1 punto)
- El tema, la tesis y los argumentos (0,75)
- Tres elementos formales relevantes empleados en la construcción del texto (0,75)
- Analiza morfológicamente las dos palabras siguientes que aparecen en el texto (identificación, clasificación y división en elementos constituyentes cuando sea posible) (0,5):
  - **telefilme** (línea 5), **emblanquecimiento** (línea 27)

II. LENGUA CASTELLANA (máximo 3 puntos)

- Analiza sintácticamente las siguientes oraciones (2 puntos):

*En el cine es práctica habitual que cuando se recrea a un personaje real se busque a actores o actrices con una cierta semejanza.*

*Estoy tan sorprendido como vosotros por la elección.*

- Teoría (1 punto):
  - a) Comenta las proposiciones subordinadas concesivas (definición, nexos, función y un ejemplo)
  - b) Propositiones subordinadas sustantivas de C. Régimen. Explícalo y pon un ejemplo.

②

Resumen 1

Hay en día, se están dando numerosos casos de discriminación racial dentro de la industria cinematográfica. Normalmente, se suelen buscar actores y actrices con ciertos parecido físico si se trata de una recreación histórica o de un hecho real pero esto no siempre sucede así ya que muchos productores buscan hacer una película. ✓

0125

El tema principal es la discriminación a las razas negras en el mundo del cine también. ✓

La tesis que defiende el autor es que se debe acabar con este tipo de injusticias aunque los grandes productores hacen lo que el público quiere ver. Esta tesis la podemos observar a lo largo de todo el texto ya que utilizo una serie de argumentos. X

0125

En primer lugar hace referencia a un ejemplo como las nominaciones de los Oscar donde podemos ver que no es un caso aislado. Otro argumento que podemos ver es de tipo afectivo ya que el propio protagonista de un telefilme donde ocurre una situación así se sorprende de ser elegido para interpretar a un hombre negro siendo él londinense blanco

Al menos tres argumentos

de nuevo temas.

El primer recurso que ha utilizado el autor para la creación del texto es la metáfora del toro irónico con un vocabulario difícil en algún momento, lo que pretende con este toro irónico es una lectura más fluida sin perder nunca el tono crítico. Se puede observar en la línea 12 con "un bello magillaje peste palor tal elegancia" que choca con "retrospectiva Adelgata" de la línea 16-17 ✓

Utiliza numerosos sustantivos pertenecientes al campo semántico del cine que tienen relación con el tema tratado como telefilme, actores, personaje, espectador... ✓

Hace también uso de frases cortas para realizar lo que quiere expresar, contradiciéndose con las frases anteriores. Por ejemplo, "lo más lógico es contar con un actor negro. Pero no." ✓

\* embalgamamiento → sustantivo común, abstracto, masculino singular

embalgamamiento  
lex: embalgamamiento

Formación

\* telefilme → sustantivo común concreto individual concreto, masculino singular

telefilme  
lex: telefilme

Dobles compuestas

✓ 0120



Ternia

a) Las proposiciones subordinadas concesivas son un tipo de proposiciones adverbiales impropias (p. que no se pueden sustituir por ningún adverbio). El nexo más habitual es aunque y realiza la función de complemento oracional dentro de la oración.

⑨ Ella siguió bailando aunque le dolía mucho la pierna

b) Las proposiciones subordinadas sustantivas de C Régimen están formadas por una preposición que sirve de enlace y un término que es donde empieza la proposición or. sí. Como realiza las mismas funciones que un sustantivo puede?

⑨ Yo me escapé de caer en la trampa

|   |  |   |                                |
|---|--|---|--------------------------------|
|  | Pruebas de acceso a enseñanzas<br>universitarias oficiales de grado<br>Castilla y León | COMENTARIO DE<br>TEXTO<br>(LENGUA CASTELLANA<br>Y LITERATURA) | EJERCICIO<br><br>Nº Páginas: 4 |
|---|--|---|--------------------------------|

OPCIÓN B

Lea atentamente el siguiente texto. A continuación, responda a las cuestiones propuestas correspondientes al ANÁLISIS DE TEXTO, LENGUA CASTELLANA Y DISCURSO LITERARIO.

TEXTO

| OTRA VUELTA DE TUERCA A LA POLÉMICA RACIAL |  |                            |
|--|--|----------------------------|
| 1  | Mientras suenan aún los ecos de la polémica sobre la ausencia de actores negros entre los nominados a mejor interpretación de los Oscar, en Estados Unidos acaba de encenderse otra controversia también salpicada por una supuesta discriminación racial.   | 1                          |
| 5  | La cuestión es que el canal británico de televisión Sky Arts ha anunciado el rodaje de un telefilme en el que uno de los personajes centrales es el cantante Michael Jackson. Quizá muchos piensen que para dar vida en la ficción al rey del pop, fallecido en 2009, lo más lógico sería contar con un actor negro. Pero no. La productora le ha encargado el papel a Joseph Fiennes, conocido por la película <i>Shakespeare in Love</i> . Fiennes tiene 45 años, mide 1,83 (bastante más que Jackson) y es blanco.  | 5                          |
| 10   | En el cine es práctica habitual que, cuando se recrea, a un personaje real se busque —si de verdad se quiere enfatizar el rigor histórico— a actores o actrices con una cierta semejanza (aunque a menudo una buena sesión de maquillaje puede paliar tal exigencia). (...) Pero si lo que se quiere en realidad no es hacer un biopic sino una parodia, quizá recurrir a un impostor no sea más que un guiño pícaro al espectador. Al menos al espectador inteligente.  | 10                         |
| 15   | Esa parece ser la intención del canal británico, que no ha planteado una retrospectiva fidedigna de la vida de Jackson, sino una pieza cómica de 22 minutos que narra el pintoresco y nunca confirmado viaje por carretera de Jackson en compañía de Elizabeth Taylor (interpretada por Stockard Channing) y Marlon Brandon (Brian Cox) huyendo a toda prisa de Nueva York tras los atentados del 11-S de 2001. (...) A la algarada digital han contribuido las declaraciones del propio Fiennes cuando se enteró de que había sido seleccionado para encarnar al mito del pop: "Soy londinense blanco y de clase media. Estoy tan sorprendido como vosotros por la elección". | 15                         |
| 20<br>21<br>22<br>23<br>25                 | Como toque de atención sobre la falta de diversidad racial, se puede entender que Spike Lee o Will Smith hayan decidido boicotear los Oscar, pero parece poco serio emprender una cruzada por el hecho de que en una comedia Jackson —siempre cuestionado por el emblanquecimiento de su tez— sea interpretado por un actor tirando a rubio.   | 20<br>21<br>22<br>23<br>25 |
| EL PAÍS, Editorial                         |  |                            |

Antítesis

ejemplo hecho

que se...  
que...  
que...  
que...

Audacia

Ironía

NOMBRE.....APELLIDOS.....

I. ANÁLISIS DE TEXTO (máximo 3 puntos)

- Resumen del texto (1 punto)
- El tema, la tesis y los argumentos (0,75)
  - Tres elementos formales relevantes empleados en la construcción del texto (0,75)
  - Analiza morfológicamente las dos palabras siguientes que aparecen en el texto (identificación, clasificación y división en elementos constituyentes cuando sea posible) (0,5):
    - telefilme (línea 5), emblanquecimiento (línea 27)

II. LENGUA CASTELLANA (máximo 3 puntos)

- Analiza sintácticamente las siguientes oraciones (2 puntos):

X *En el cine es práctica habitual que cuando se recrea a un personaje real se busque a actores o actrices con una cierta semejanza.*

X *Estoy tan sorprendido como vosotros por la elección.*

- Teoría (1 punto):

- a) Comenta las proposiciones subordinadas concesivas (definición, nexos, función y un ejemplo)
- b) Proposiciones subordinadas sustantivas de C. Régimen. Explicalo y pon un ejemplo.

a) Son proposiciones sub. adverbiales que utilizan la ~~adversación~~ adversación. Utiliza nexos como aunque, a pesar, pero, etc.

012 Funcionan como CC. de causa.

Ej: Tengo miedo aunque puedo seguir en la sala del cine.

b) P sub. sus de C. Régimen: la función de la proposición es el C. Régimen por lo tanto son sintagmas preposicionales

Ej: El profesor dio parte de que el niño no ~~era~~ era bueno

En el cine (20) práctica habitual que (cuando se repara a un personaje real) se asegura a actores e actrices con una cierta simpatía

PN - SV

S-P sub. sustantivada

PV - SV (Impersonal)

SRep ccl N<sub>u</sub> Atributo - SN  
 e T-SN N<sub>u</sub> SAdj CN  
 det N<sub>u</sub> N<sub>u</sub>

N<sub>x</sub>

CC T - P sub. adv. de Tiempo

PV - SV (Impersonal)

CT/N<sub>x</sub> N<sub>u</sub>

SRep CD

e T-SN  
 det N<sub>u</sub>

Marca de impersonalidad.

SRep CD

T-SN

N<sub>u</sub> N<sub>x</sub> N<sub>u</sub>

e T-SN  
 det det N<sub>u</sub>

Estoy tan sorprendido como vosotros por la elección (estáis)

PN - SV

(Yo/80-SN)

N<sub>u</sub> S. Adj. - Atributo P. sub. adv. comparativa de modo / ccm  
 cuantif N<sub>u</sub> FN-SV S-SN  
 SAdj/N<sub>x</sub> N<sub>u</sub> N<sub>u</sub>

SAdj/N<sub>x</sub> N<sub>u</sub>/N<sub>x</sub>

PN-SV

SRep CC Cause

e T-SN  
 det N<sub>u</sub>

018

TELEFILME: sustantivo, contable, común, no abstracto, individual

↳ palabra derivada

TELE-: morfema, dependiente, deri., prefijo

-FILME: lexema

✓  
0,25

EMBLANQUECIMIENTO: sustantivo, común, incontable, no abstracto, individual

↳ palabra parasintética derivada

EM-: morf. dep. der. prefijo

-BLANQU-: lexema

-eci-: morfema, dep. deri. sufijo

-MIENTO: morfema, dep. deri. sufijo

0,15

COMENTARIO DE TEXTO:

• Resumen:

En mitad de la polémica sobre la falta de diversidad racial en el cine sale a la luz un telefilme. El personaje principal es Michael Jackson, el cual era negro, protagonizado por un actor blanco y rubio. Esto ha suscitado aún más polémica sobre el tema y ha hecho que actores conocidos se levanten y pongan voz al problema. ✓

015

• Tema: Polémica sobre el racismo en los espectáculos.  
el cine

• Tesis: La falta de actores protagonistas en el mundo del cine/televisión es enorme llegando a ridiculizar al

• Tesis: El racismo en la televisión o el cine ha llegado hasta el punto en el que se ridiculiza a un personaje negro poniéndole un actor blanco.

Tipo: implícita. ✗  
tesis inductiva (líneas 25-28)

• Argumentos: 0125

En el segundo párrafo, líneas 10 hasta la 15, muestra un argumento de antítesis en la que se refuta la contraria diciendo que si realmente quiere hacer un biopic en vez de una parodia va por mal camino. ✓

Al final del tercer párrafo, de la línea 21 a la 23, encontramos un argumento de autoridad cuando cita las palabras de actor, claramente ~~haciendo~~ referente para apoyar la tesis del autor. ✓

En el cuarto párrafo ya para finalizar hace referencia a actores conocidos que hacen boicot en los Oscars, argumento de ejemplificación. ✓

• Elementos formales: 015.

- El autor utiliza palabras del campo semántico del cine: actores, nominados, interpretación, personajes, productores, el papel, película, etc. ✓
- Recurre a símiles de racismo como son: discriminación racial • falta de diversidad racial. ¿para qué?
- También hace gran uso de las acotaciones, uso de parentesis, para expresar su opinión personal o para hacer aclaraciones. Ejemplos en el texto