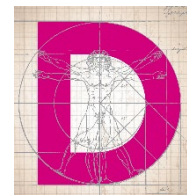


*Digilec* 9 (2022), pp. 41-63

Fecha de recepción: 11/04/2022

Fecha de aceptación: 31/05/2022

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2022.9.0.9051>



e-ISSN: 2386-6691

## REFLEXIONES SOBRE LOS EJERCICIOS DE REFLEXIÓN GRAMATICAL EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

### REFLECTIONS ON GRAMMAR REFLECTION EXERCISES IN SECONDARY EDUCATION

P. Pablo DEVÍS MÁRQUEZ\*

Universidad de Cádiz

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8004-7057>

#### Resumen

El punto de partida de este trabajo es la idea de reflexión gramatical en el ámbito de la Educación Secundaria tal y como la conciben Bosque y Gallego. Nuestro objetivo principal es contribuir al desarrollo de la tipología de ejercicios de reflexión gramatical que proponen estos autores. Uno de los aspectos básicos de la propuesta alternativa que presentamos es el de conjugar en esa tipología el concepto de gramaticalidad con el de adecuación discursiva.

**Palabras clave:** didáctica de la gramática española; Enseñanza Secundaria; reflexión lingüística; ejercicios de gramática

#### Abstract

The starting point of this paper is the idea of grammatical reflection in the field of Secondary Education as conceived by Bosque and Gallego. Our main aim is to contribute to the development of the typology of grammar reflection exercises proposed by these authors. One of the basic aspects of the alternative proposal that we present is to combine in this typology the concept of grammaticality with that of discourse adequacy (*felicity*).

**Keywords:** Spanish grammar teaching; Secondary Education; linguistic reflection; grammar exercises

\* Facultad de Filosofía y Letras. Avda. Gómez Ulla, 1. 11003 Cádiz. Email: [pedropablo.devis@uca.es](mailto:pedropablo.devis@uca.es)

## 1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVO BÁSICO

Resulta innegable la preocupación que muchos muestran por la didáctica de la lengua española —también por la de otras lenguas oficiales en determinados territorios del estado español— en la Enseñanza Secundaria (ESO y Bachillerato). Tampoco cabe duda de que el enfoque dominante en este asunto —así lo muestra, como veremos, la legislación educativa— es el denominado enfoque comunicativo, que, salvo excepciones, obvia, entre otras cuestiones, un estudio reflexivo de uno de los aspectos básicos de la lengua: la gramática<sup>1</sup>. Y es precisamente aquí, en la enseñanza de la gramática del español en este nivel educativo, donde se centra la atención de nuestro trabajo, el cual tiene un punto de partida —creemos que indiscutible— discordante con el pensamiento mayoritario y oficial: el de la reflexión gramatical en la Enseñanza Secundaria tal y como la conciben Bosque y Gallego (cf. §2). Es objetivo de este artículo contribuir, en la medida de nuestras posibilidades, al desarrollo de la tipología de ejercicios de reflexión gramatical propuesta por estos autores (cf. §3 y §4). Uno de los matices básicos de la propuesta alternativa que presentamos es el de conjugar en esa tipología el concepto de gramaticalidad con el de adecuación discursiva.

## 2. PUNTO DE PARTIDA (AXIOMAS)

En todo el estado español, de la legislación educativa actual concerniente a la Enseñanza Secundaria se desprende<sup>2</sup>: a) que la lengua se estudia junto con la literatura como una asignatura única; b) que, en lo que atañe a la lengua, el enfoque único previsto es el denominado enfoque comunicativo, esto es, la lengua entendida como un mero instrumento que es usado para comunicarse, y c) que la gramática —uno de los aspectos que, insistimos, ha de abordarse en la enseñanza de la lengua— se concibe como un simple ejercicio de etiquetado que podría tildarse de mecánico, irreflexivo, ajeno a los avances de la Lingüística como ciencia, muchas veces incoherente y contradictorio, y alejado de cualquier método que se caracterice por su lógica y racionalidad<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> La bibliografía sobre el enfoque comunicativo, que se inicia con Hymes (1972) y que abarca tanto las L1 como las L2, es amplísima. A modo de ejemplos relacionados de algún modo con la Enseñanza Secundaria —algunos de ellos interesados también en la reflexión gramatical— y sin ánimo de ser exhaustivos, cf. Zayas (1993), Zayas y Rodríguez (1992), Camps (2010), Camps y Ferrer (2000), Camps y Zayas (2006), Ribas Seix (2010), Fontich (2011), Brucart (2011), Fontich Vicens (2011), Jiménez Fernández (2011-12), Rodríguez Gonzalo (2012), Escribano Campillo (2014), Raga Reinoso (2014), Calderón Camacho (2014-15), Fontich (2021), etc.

<sup>2</sup> Cf. el apartado dedicado a las materias del bloque de asignaturas troncales del anexo I de la Orden ECD/1361/2015, de 3 de julio, y la matriz de especificaciones de la asignatura *Lengua Castellana y Literatura II. 2.º Bachillerato* incluida en el anexo I de la Orden PCM/58/2022, de 2 de febrero. Nada cambia en este sentido con dos textos legales recién aprobados: el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, y el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril.

<sup>3</sup> Acerca de la obsesión terminológica que caracteriza el estudio de la gramática en la Enseñanza Secundaria, cf. Bosque (2011, pp. 5-6), (2018a, p. 25), (2018b, p. 15), Bosque y Gallego (2016, p. 74-75), (2018, p. 176 y 181), y (2021). También Mantecón Ramírez (1989, §6), Escribano Campillo (2014, p. 9), Benito Galdeano (2015-16, §5.2), Gutiérrez Rodríguez (2018), España y Gutiérrez (2018, §4), Camps y Fontich (2019), Brucart (2000), Martí Climent (2020), etc.

Nuestra disidencia con este panorama es resultado de aceptar a modo de axiomas determinadas tesis propuestas por Bosque y Gallego, una de ellas —la segunda— solo parcialmente. La primera es la de que lengua y literatura deben ser abordadas como contenidos distintos y, por consiguiente, en asignaturas diferentes en los planes de estudio de la Enseñanza Secundaria<sup>4</sup>. Por supuesto, no se trata de ningún menosprecio a los estudios literarios, sino de diferencias evidentes (cf. Bosque, 2015b; Bosque y Gallego, 2016, pp. 70-71 y 2018, pp. 182-187). Así, tal y como plantean estos autores: a) cuando se estudia literatura —como pasa con cualquier arte—, el objeto de interés es siempre un objeto particular y único, pero, cuando se estudia lengua, como en las ciencias naturales, el objeto de interés no son objetos particulares y únicos, sino representaciones mentales de muchos objetos particulares (por ejemplo, la oración de relativo explicativa como representación de todas las subordinadas posibles de este tipo)<sup>5</sup>; b) cuando se estudia literatura, los datos negativos o anómalos carecen de relevancia didáctica, aunque, cuando se estudia lengua, este tipo de datos sí son relevantes desde el punto de vista didáctico, como muestra la comparativa entre una estructura gramatical y otra que no lo es, y c) cuando se estudia literatura, la progresión didáctica no se liga a la complejidad de los datos analizados, sino a los periodos históricos y a la tipología de géneros literarios, mientras que, cuando se estudia lengua, la progresión didáctica debería ligarse —si bien no es esto lo que se hace en la Enseñanza Secundaria— a la complejidad de los datos. Concretamente, a la complejidad de las unidades de análisis: primero las unidades más simples, luego, las más complejas<sup>6</sup>.

El segundo axioma parte de la idea, aceptada por Bosque y Gallego, de que la lengua no puede caracterizarse como un instrumento de comunicación externo a los hablantes. Para estos autores, la lengua no es un instrumento que se usa, sino una parte esencial de la naturaleza humana, un sistema interno a los individuos en cuanto tales, y no en cuanto miembros de una sociedad (cf. n. 5), que, frente a las propuestas estructuralistas, no siempre tiene por qué tener una finalidad comunicativa, pues, dicen, podemos articular lingüísticamente nuestro pensamiento sin necesidad de transmitirlo a receptor alguno (cf. Gallego, 2016, pp. 154 y 157, y Bosque y Gallego, 2018, p. 160). Con el fin de no entrar ahora en la discusión entre generativistas y estructuralistas

<sup>4</sup> Esta separación estuvo vigente por última vez en los planes de estudio de BUP y COU conforme al sistema educativo establecido por la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (cf. Gutiérrez, 2021, p. 35, n. 5).

<sup>5</sup> En tanto que, como veremos más adelante, para Bosque y Gallego —cuyo pensamiento se fundamenta en los postulados del generativismo— el sistema lingüístico es mental porque pertenece a la mente humana (la *lengua-I*, frente a su actualización o manifestación externa, la *lengua-E*, cf. Chomsky, 1986, pp. 21-24, y 1991, p. 9, y Chomsky y Lasnik, 1995, pp. 15-17), para algunos autores del ámbito del estructuralismo funcional, caso de Coseriu (1967b, pp. 141-145, 168-171, 194-197, 199-200, 210-211, 220 y 231-232 y 1967a, pp. 15-16) y (1983, pp. 23-24), el carácter mental de la lengua viene dado no solo por pertenecer a la interioridad de la conciencia de los hablantes, sino también por ser, al mismo tiempo, resultado de un proceso de formalización mediante la abstracción a partir de la actividad concreta de hablar y su producto, y del conocimiento que el lingüista tiene sobre la lengua que estudia. La diferencia entre las ciencias de la cultura, caso de la Lingüística, y las ciencias de la naturaleza estriba en que las primeras formalizan productos de la mente humana. Las segundas formalizan fenómenos no creados por el hombre (cf. también Coseriu 1981, p. 59). No entramos ahora en esta discusión.

<sup>6</sup> Punto de vista opuesto es el de Coseriu (1987), para quien no es posible separar la enseñanza de la lengua y la literatura porque ambas constituyen una forma única de cultura, aunque como dos polos diferentes de esa forma.

funcionalistas sobre el concepto de lengua, hacemos solo un uso parcial de la idea de la que parten Bosque y Gallego y elaboramos el axioma del siguiente modo: la lengua es un sistema que sirve, entre otras cosas, para comunicarnos<sup>7</sup>. Por tanto, en la enseñanza de esta resulta imprescindible compatibilizar el enfoque comunicativo con el gramatical, que se ocupa de conocer cómo es parte de ese sistema. Centrarse exclusivamente en el primero de los enfoques es claramente insuficiente (cf. Bosque, 2011, p. 9, 2015b, y 2018b, pp. 12 y 19-20; Bosque y Gallego, 2016, p. 80, y 2018, pp. 148, 161, 178 y 191)<sup>8</sup>.

La tercera tesis de Bosque y Gallego —esta sí asumida completamente por nuestra parte— se centra en fomentar en el alumnado una manera de abordar el estudio de la lengua más cercana a la de las ciencias, esto es, alentar en los alumnos una actitud reflexiva e indagadora que desarrolle su capacidad de observación, argumentación y experimentación en lo que atañe a los fenómenos lingüísticos, competencias todas ellas ausentes en la legislación educativa actual (cf. Bosque, 2015b, 2018a, pp. 20-23, 26-36, 2018b, pp. 14, 18 y 22; Bosque y Gallego, 2016, pp. 67, n. 1, 70 y 80; 2018, pp. 155-156, 174 y 188-190, y 2021, pp. 54 y 72-73, y Gutiérrez, 2021, §2)<sup>9</sup>. Entre los instrumentos didácticos para facilitar la adquisición de estas competencias se encuentran los ejercicios de reflexión gramatical<sup>10</sup>.

<sup>7</sup> Desde Saussure (1977, cap. III), la lengua (*langue*) constituye el sistema lingüístico que se realiza en el hablar y pertenece a la sociedad, y el habla (*parole*) es la actividad de hablar y pertenece al individuo. Para Coseriu (cf. n. 5), la lengua, además de ser una abstracción a partir de los actos lingüísticos individuales y semejantes de los individuos de una comunidad, existe también como conjunto de actos lingüísticos virtuales: en la conciencia de cada miembro de una comunidad hay una lengua como sistema, como modelo, y el mismo modelo se encuentra también, aunque no en forma totalmente idéntica, en los demás miembros de la misma comunidad. Por otra parte, el estructuralismo funcional recoge el reconocimiento que Vossler (cf. Coseriu, 1983, pp. 20-21) otorga al oyente en el acto lingüístico y advierte de que, desde el momento en que su finalidad es comunicar, este acto implica siempre, por lo menos, dos interlocutores (hablante y oyente). En los actos lingüísticos individuales en los que alguien habla consigo mismo, el hablante se desdobra en oyente. Ahora bien, el acto lingüístico no pertenece exclusivamente al individuo (como sostenía Saussure), sino que, al tiempo que es individual, también es social, pues el individuo no crea íntegramente su expresión, más bien la recrea conforme a modelos anteriores. De aquí surge el concepto coseriano de norma (cf. Coseriu, 1967a).

<sup>8</sup> Obviamente, tampoco entramos ahora en la discusión de si solo la concepción generativista de lengua permite abordar su estudio aplicando un método científico riguroso (cf. Gallego, 2016, p. 157). No se olvide que sin la formalización mediante la abstracción resulta imposible el conocimiento científico (la comprobación de verdades generales y principios constantes en la enorme diversidad fenoménica) y que esta formalización fue aceptada por cierta parte del estructuralismo lingüístico, si bien mediante procedimientos distintos de los del generativismo (cf. n. 5).

<sup>9</sup> La idea de poder extrapolar esta actitud reflexiva y crítica del ámbito meramente educativo a la formación del alumno como ciudadano (cf. Bosque, 2018a, p. 35) supondría un avance gigantesco en la mejora de la sociedad. Un debate interesante es el de los obstáculos con los que se encontraría esa extrapolación, de los que hay múltiples evidencias a lo largo de la historia (cf. Chomsky, 2012 y 2015).

<sup>10</sup> Aunque en las antípodas del pensamiento de Bosque y Gallego, Coseriu (1989, p. 36), sin embargo, propone que “en la enseñanza media (*sic*), no cabe enseñar gramática como disciplina y nomenclatura gramatical: lo que hay que enseñar es el saber idiomático como tal, que implica el conocimiento de las estructuras y procedimientos gramaticales de la lengua correspondiente. El objetivo de la enseñanza idiomática no es que los alumnos se conviertan en lingüistas y gramáticos, sino que adquieran conocimiento reflexivo y fundado de las estructuras y posibilidades de su lengua y lleguen a manejarlas de manera creativa”.

### 3. LA TIPOLOGÍA DE EJERCICIOS DE BOSQUE Y GALLEGO

Bosque (1980) y (1994) [2017] fueron, y siguen siendo, trabajos de referencia en lo que concierne a la elaboración de ejercicios de gramática española para estudiantes universitarios que impliquen reflexión y capacidad argumentativa, y en cuya resolución juegue un papel importante el componente semántico (cf. Bosque, 1980, pp. 13-23, 29-30 y 133, y Bosque, 1994 [2017], pp. 10-11). Años después, Bosque (2015a) y (2015b), Gallego (2016) y Bosque y Gallego (2016) (cf. también Bosque, 2018a, p. 35, y Gallego y Gutiérrez Rodríguez, 2022, §3) retoman esta labor, aunque, ahora, en un ámbito distinto: el de la Enseñanza Secundaria. Los ejercicios de la tipología que proponen estos últimos trabajos pueden clasificarse —la clasificación y el etiquetado son nuestros— en dos grandes grupos: aquellos que exigen un razonamiento inductivo, que parte de los datos (secuencias) que se ofrecen para formular una determinada hipótesis de análisis gramatical, y aquellos —a los que podríamos denominar igualmente constructivos (cf. Bosque, 1994 [2017], p. 15) o de creación— que exigen un razonamiento deductivo, que parte de principios gramaticales generales para alcanzar una conclusión.

El apartado de los ejercicios inductivos se desglosa, a su vez, en aquellos que implican una comparación y aquellos en los que la comparación se encuentra ausente. Los que se caracterizan por su valor comparativo pueden ser de dos tipos: aquellos en los que se comparan secuencias y aquellos en los que se comparan análisis distintos de una misma secuencia. Entre los primeros se incluyen los ejercicios de pares mínimos y los de dobles pares mínimos. Entre los segundos, los ejercicios denominados de doble análisis o de elección de análisis. Los pares mínimos permiten comparar dos secuencias gramaticales diferenciadas por una característica que el alumno debe identificar (p. ej., *No me refiero a que vivía en esta casa/No me refiero al que vivía en esta casa*) o dos secuencias de las cuales una es agramatical, lo que exige al alumno una justificación (p. ej., *Una carta fue enviada/\*Una carta fue salida*). Los dobles pares mínimos proponen una comparativa entre dos pares mínimos paralelos que se diferencian en un aspecto gramatical (p. ej., *María arregló la televisión/La televisión fue arreglada por María frente a María arregló la televisión/\*Se arregló la televisión por María*). Los ejercicios denominados de doble análisis muestran dos o más (cf. §4.2) análisis diferentes para una misma secuencia y el alumno debe elegir justificadamente uno de ellos (p. ej., *Juan está [en el parque]<sub>cClugar</sub> / Juan está [en el parque]<sub>atributo</sub>*).

Entre los ejercicios que no implican comparación, estos autores distinguen tres tipos: los de análisis directo de secuencias gramaticales no ambiguas, los de análisis de secuencias gramaticales ambiguas y los de análisis de secuencias agramaticales. Los primeros se refieren a secuencias cuyo análisis puede ser no tan obvio (p. ej., *muy lentamente*). Los segundos —que no aparecen en Bosque (2015a) y Gallego (2016), pero sí en Bosque y Gallego (2016, p. 79)— se centran en secuencias cuya ambigüedad interpretativa se desprende de la posibilidad de un doble análisis (p. ej., *Las ganas de hablar de Juan*). En el tercer tipo, el alumno debe justificar la agramaticalidad de una secuencia, aunque sin ofrecer la alternativa correcta (p. ej., *\*Ella comen los bocadillos*).

En el apartado de los ejercicios deductivos, solo se propone un tipo de ejercicio: los de análisis inverso (cf. también Piquero Rodríguez, 2015), en los que se le ofrece al

alumno determinadas características gramaticales a las que debe ajustarse la secuencia que este debe construir (p. ej., una estructura con sujeto postverbal, *se* y sin OD)<sup>11</sup>.

**Tabla 1**

*Tipología de ejercicios de Bosque y Gallego*

EJERCICIOS INDUCTIVOS					EJERCICIOS DEDUCTIVOS
Comparación			No comparación		Análisis inverso
Comparación entre secuencias		Comparación entre análisis	Análisis directo de secuencias gramaticales no ambiguas	Análisis de secuencias gramaticales ambiguas	
Pares mínimos	Dobles pares mínimos	Doble análisis			

*Nota.* Elaboración propia.

A partir de aquí, pensamos, puede resultar útil reflexionar sobre esta propuesta con la intención de, sin modificar sus fundamentos básicos, contribuir, en la medida de nuestras posibilidades, a su desarrollo.

#### 4. REFLEXIONES SOBRE LA PROPUESTA DE BOSQUE Y GALLEGO, Y OPCIONES DE DESARROLLO

Centramos nuestros comentarios en cuatro aspectos de la tipología por este orden: a) los ejercicios inductivos que implican comparación entre secuencias; b) los ejercicios inductivos que implican comparación entre análisis; c) los ejercicios inductivos que no implican comparación, y d) los ejercicios deductivos. Fundamentamos nuestra propuesta de desarrollo en una idea ya presente en Bosque (1994 [2017], p. 16): para ejercitar la reflexión gramatical es útil cualquier ejercicio que reduzca al mínimo el riesgo de acierto por azar. Ello exige, naturalmente, centrar la evaluación de las respuestas en las justificaciones que de ellas se propongan.

<sup>11</sup> Aplicaciones prácticas al español de la tipología de ejercicios de Bosque y Gallego pueden encontrarse en Benito Galdeano (2015-16) —que la complementa con ejercicios de paráfrasis de secuencias y de recogida de datos sobre encuestas de aceptabilidad propuestos por Di Tullio (1997, pp. 16-17)—, Colera Sanz (2017-18) —que añade ejercicios de tipo lexicográfico, ya recomendados por Bosque y Gallego (2016, p. 71), en los que los alumnos definen palabras y comparan sus definiciones con las del diccionario (cf. Colera Sanz, 2017-18, p. 10), y ejercicios de respuesta rápida con reflexión, entre los que incluye los de rellenar espacios en blanco (cf. Colera Sanz, 2017-18, p. 11)—, Rodríguez González (2019-20) y Gil Laforga (2020), que se centra en el ámbito de la morfología. Llop Naya y Rico Rama (2015), Llop, Paradís y Pineda (2020) y Ramon Sitjar (2020) proponen aplicar este tipo de enseñanza de la gramática en el ámbito del catalán, y Jurado Salinas (2019), en el de la L2.

#### 4.1. Sobre los ejercicios de carácter inductivo que implican comparación de secuencias

Planteamos basar estos ejercicios no solo en el concepto de gramaticalidad —ajuste de una secuencia al sistema gramatical—, sino también en el de adecuación discursiva (*felicity*) de una secuencia (cf. Stalnaker, 1974). Resulta posible proponer ejercicios en los que se comparen secuencias cuya resolución no dependa de aspectos gramaticales, sino de los factores contextuales y/o situacionales en los que las secuencias se hallen inmersas. En este sentido, una secuencia puede ser perfectamente gramatical, pero no ser adecuada en un contexto discursivo determinado. Por ejemplo, (1) es una estructura gramaticalmente correcta, si bien no sería apropiada en un diálogo como el de (2). Lo mismo sucede si se contrastan los sintagmas con una subordinada de relativo de (3) y (4)<sup>12</sup>:

- (1) Keith Jarrett actúa esta noche
- (2) A: ¿Quién actúa esta noche?  
B: #Keith Jarrett actúa esta noche
- (3) Busco una casa que tiene vistas al mar
- (4) Necesito comprarme una casa, pero todavía no sé cuál. No obstante, #busco una casa que tiene vistas al mar

La no adecuación de la respuesta del interlocutor B en (2) se debe a razones que tienen que ver no con la estructura sintáctica de la oración, sino con su estructura informativa, vinculada al contexto discursivo, esto es, al discurso que precede a la secuencia de la que se trate y a la situación en la que se encuentra el hablante. En este sentido, en español, en condiciones entonativas y acentuales normales, la información presupuesta por los hablantes (presuposición) precede siempre a la información nueva (foco). Como la información presupuesta por los interlocutores en el diálogo (2) es que *alguien actúa esta noche* y la nueva, *Keith Jarrett*, la respuesta apropiada del interlocutor B tendría que haber sido (5)<sup>13</sup>:

- (5) (Esta noche actúa) Keith Jarrett

Las razones discursivas intervienen, igualmente, en la falta de adecuación de la secuencia marcada con # que se observa en (4). No parece factible pensar que la naturaleza prospectiva del verbo *buscar* lo legitima como inductor de la inespecificidad de su sintagma complemento y, en consecuencia, del modo subjuntivo del verbo de la subordinada de relativo. Prueba de ello es que este mismo verbo, con el mismo valor prospectivo, puede aparecer con un sintagma específico cuya subordinada de relativo

<sup>12</sup> Acerca de la relación entre adecuación discursiva y estructuras sintácticas, cf. también van Dijk (1977, pp. 114-129), Bernárdez (1982, §4.4), Lozano, Peña-Marín y Abril (1982, pp. 210-211), Brown y Yule (1983, §5.2), Jiménez Juliá (1986), Escandell Vidal, 1996 [2017], pp. 19-22), Bosque y Gutiérrez-Rexach (2009, pp. 38-39 y 676-677), etc.

<sup>13</sup> Sobre la necesidad de incluir en los programas de Enseñanza Secundaria nociones básicas de la estructura informativa de la oración, cf. Brucart (2000, §15) —que se refiere tanto al aprendizaje del español como del catalán— y Bosque y Gallego (2018, p. 195), y (2021, p. 66).

muestra un verbo en indicativo (cf. (3))<sup>14</sup>. Más parece en este caso concreto que es el discurso previo a la oración de *buscar* el que indica que se habla de una casa no específica, lo que conlleva el carácter inespecífico del complemento de este verbo y, por consiguiente, la imposibilidad del indicativo en la subordinada de relativo, pues este modo, en este tipo de estructuras y salvo excepciones, solo es posible cuando el sintagma que conforma la subordinada con su antecedente muestra valor específico. Si no lo hace, salvo excepciones también, aparece el subjuntivo y el infinitivo, aunque este último depende igualmente de otras condiciones que no se dan en (6) y en las que no vamos a entrar ahora:

(6) Necesito comprarme una casa, pero todavía no sé cuál. No obstante, busco una casa que tenga vistas al mar

Bastaría con modificar el discurso previo y que este señalara que se habla de una casa específica para que el empleo del indicativo en las subordinadas de relativo fuese adecuado:

(7) Me acabo de comprar una casa en esta urbanización, pero ahora no la encuentro. Busco una casa que tiene vistas al mar

Ahora bien, si bien es cierto que Bosque y Gallego abogan por el uso de secuencias breves en su tipología de ejercicios (cf. Bosque, 2015a y 2015b), la inclusión del concepto de adecuación discursiva en esta tipología exige en nuestra propuesta no limitarnos a las unidades morfológicas y a las sintácticas, sino prestar atención también a las unidades del discurso en las que se incluyen y distinguir en la parcela de los ejercicios que implican una comparativa de secuencias entre aquellos que se apoyan en el concepto de gramaticalidad (como los propuestos por Bosque y Gallego) y aquellos basados en la noción de adecuación discursiva<sup>15</sup>. En estos últimos cabe la posibilidad de plantear una comparativa entre unidades gramaticales —las dos adecuadas o una adecuada y otra inadecuada— en un mismo entorno discursivo. Por ejemplo, preguntarle al alumno que justifique la diferencia entre el diálogo de (2) y el de (8) o la que existe entre (4) y (6):

(8) A: ¿Quién actúa esta noche?  
B: (Esta noche actúa) Keith Jarrett

Otra opción sería la de plantear una comparativa entre unidades gramaticales adecuadas o entre una adecuada y otra que no lo es en entornos discursivos diferentes. Por ejemplo, solicitar justificación de la diferencia entre (6) y (7) o entre (4) y (7).

<sup>14</sup> No resulta admisible, pensamos, el argumento de que *buscar* en (4) es un inductor de la inespecificidad de su complemento, y, por tanto, del subjuntivo en la subordinada de relativo, porque, si se lo sustituyera por otro verbo no catalogado como tal, la estructura sería agramatical (*\*Veo una casa que tenga vistas al mar*) (cf. RAE-ASALE, 2009, p. 1920). Es como si caracterizáramos una motosierra como un instrumento que sirve para cortar el pan debido a que otros —un palo, por ejemplo— no sirven para eso.

<sup>15</sup> La interrelación entre texto y unidades gramaticales —la interfaz entre gramática y pragmática— es igualmente puesta de manifiesto por Bosque y Gallego (2018, §2) y Bosque y Gallego (2021, p. 71, n. 15).



Obviamente, pensamos que la comparación no tiene por qué ser siempre entre miembros de un mismo par (pares mínimos) o entre miembros de dos pares distintos (dobles pares mínimos). Puede serlo también entre más de dos secuencias, se encuentren estas aisladas (cf. (9), (10) y (11)) o en un determinado entorno discursivo. En este último caso, el entorno puede ser el mismo (cf. (12) y (13)) o distinto (cf. (12) y (14)):

- (9) Busco a alguien con quien estudio
- (10) Busco a alguien con quien estudie
- (11) Busco a alguien con quien estudiar
- (12) Necesito comprarme una casa, pero todavía no sé cuál. No obstante, busco una casa que tenga vistas al mar, donde poder invitar a mis amigos y #que es bonita
- (13) Necesito comprarme una casa, pero todavía no sé cuál. No obstante, busco una casa que sea bonita, #que tiene vistas al mar y #donde puedo invitar a mis amigos
- (14) Me acabo de comprar una casa en esta urbanización, pero ahora no la encuentro. Busco una casa que tiene vistas al mar, que es bonita y #donde pueda invitar a mis amigos

Desde nuestro punto de vista, la inclusión del concepto de adecuación discursiva en los ejercicios de comparación entre secuencias puede servir para mejorar las destrezas lingüísticas básicas (expresión oral y escrita, y comprensión oral y escrita), aspectos absolutamente básicos en la legislación educativa vigente, que pretende enfocar la enseñanza de la lengua —entendida como un mero instrumento de comunicación— fundamentalmente en el uso (cf. n. 2). Es más, como variante del esquema base de este tipo de ejercicios, en la comparativa entre secuencias gramaticales y secuencias agramaticales, o entre secuencias gramaticales discursivamente adecuadas y secuencias gramaticales que no lo son, cabría la opción de no emplear el asterisco (\*) como signo de agramaticalidad y el signo # de no adecuación discursiva, y dejar que sea el alumno el que identifique las secuencias agramaticales y las no adecuadas. Esto activaría en ellos un ejercicio de introspección que ayudaría a mejorar la elaboración de juicios del alumno sobre su propia lengua, sobre todo si, al mismo tiempo, existe la posibilidad de que los puedan contrastar con los de otros alumnos y con los del profesor. Evidentemente, esto último solo tiene sentido si, frente a la idea de la legislación educativa vigente, se deja de caracterizar la lengua como un mero instrumento de comunicación externo y se la presenta como un sistema cuyo ámbito no es ajeno al de las mentes de los hablantes. También, si el concepto de variación lingüística en cualquiera de sus tipos (diatópica, diacrónica, diastrática o diafásica) pasa igualmente a ser pertinente en el aula.

#### **4.2. Sobre los ejercicios de carácter inductivo que implican comparación entre análisis distintos**

Solo una mínima cuestión nominal: el denominado “doble análisis” no tiene por qué ser necesariamente doble. La comparativa puede ir más allá de solo dos posibilidades de análisis y, por ello, conviene decantarse como denominación más certera por la de “elección de análisis”, usada alternativamente también por Bosque y Gallego (2016, p.

80). De este modo, por ejemplo, ante una secuencia como (15), puede plantearse que el alumno elija razonadamente una de las siguientes cuatro opciones: a) *me* es un OD; b) *me* es un OI; c) *me* no ejerce función sintáctica y es un dativo superfluo<sup>16</sup>, y d) ninguna de las opciones anteriores es correcta:

(15) Me comí una manzana

El análisis —resulta obvio— no tiene por qué centrarse en un único fragmento de la secuencia e, incluso, puede estar centrado en la secuencia completa. Ejemplo de lo primero sería pedir al alumno que, en casos como (16), se decante justificadamente por una de las siguientes opciones: a) *se* es un OD; b) *se* es un OI; c) *se* carece de función sintáctica y es un dativo superfluo; d) *me* es un OD; e) *me* es un OI; f) *me* carece de función sintáctica y es un dativo superfluo, y g) ninguna de las opciones anteriores es correcta. Lo segundo podría ser ejemplificado con un ejercicio en el que se solicitara justificación sobre si (17) es una pasiva refleja o una impersonal refleja:

(16) Se me ha comido él solo todo el cocido

(17) Se llamó a la policía

Este tipo de ejercicios refuerza la capacidad argumentativa del alumno, pues se le obliga a justificar no solo el análisis correcto, sino también el (los) que no lo es (son). A mayor número de opciones, pensamos, mayor es el esfuerzo argumentativo exigido.

#### 4.3. Sobre los ejercicios de carácter inductivo que no implican comparación

Proponemos, igualmente, no fundamentar este tipo de ejercicios exclusivamente en el concepto de gramaticalidad y recurrir también al concepto de adecuación discursiva de la secuencia. Por consiguiente, cabría distinguir en los ejercicios de carácter inductivo que no implican comparación entre aquellos que se basan en el concepto de gramaticalidad y los que lo hacen en el de adecuación discursiva. En estos últimos, por ejemplo, puede requerirse que el alumno explique la falta de adecuación discursiva en la secuencia marcada con el signo # de (2) o de aquellas con subordinadas de relativo señaladas con el mismo signo de (4), (12), (13) y (14). También lo contrario: que el alumno justifique la adecuación discursiva en lo que al orden de los constituyentes oracionales se refiere de la respuesta del interlocutor B en (8) o la de los sintagmas con subordinadas de relativo de (6) y (7) en lo que atañe al uso del modo verbal. El ejercicio, en lo que es su esquema básico, admite dos variantes: una en la que no se emplee el signo # ante las secuencias no adecuadas, lo que, de nuevo, supone una práctica de introspección que mejora los juicios del alumno sobre su lengua, y otra en la que este proponga justificadamente una alternativa adecuada desde el punto de vista discursivo. Esta segunda variante dota al ejercicio de cierto carácter creativo —presente también en los

<sup>16</sup> Empleamos el término *dativo superfluo*, creado por Bello y asumido por Gutiérrez Ordóñez (1999, § 30.7), para aludir al pronombre átono de (15) y no otros más actuales, como el de *clítico aspectual*, por cuestiones de simple practicidad en un ámbito como el de la Enseñanza Secundaria.

ejercicios con carácter deductivo, de los que hablaremos más adelante— que favorece el desarrollo de las destrezas relacionadas con la expresión oral y escrita. La comprensión oral y escrita puede perfeccionarse igualmente en estos ejercicios inductivos que no suponen comparación entre secuencias —realmente, también en los que implican comparación entre secuencias— si abordamos estructuras que impliquen excepcionalidad y se alejen de la pauta general. Por ejemplo, si requerimos que el alumno explique la adecuación de una oración de relativo cuyo verbo aparece en modo indicativo cuando el carácter genérico de la oración en la que se encuentra propicia interpretar el sintagma de la subordinada como no específico (cf. (18)) —quizá aquí juegue algún papel el carácter de norma del que el entorno discursivo dota a la estructura (cf. Brucart, 1999, p. 402)— o de una estructura oracional en la que la información nueva (foco) se encuentra en posición inicial, pero enfatizada entonacionalmente (cf. (19))<sup>17</sup>:

(18) A este programa viene todo tipo de concursantes y la norma es que el concursante que contesta más preguntas gana

(19) A: ¿Quién actúa esta noche?

B: KEITH JARRETT actúa esta noche

Si preparamos al alumno exclusivamente para lo habitual (la pauta general) desde un punto de vista de la adecuación discursiva y obviamos lo excepcional, este puede tener problemas de comprensión ante la excepcionalidad que goza igualmente de aceptabilidad. *Mutatis mutandis*, la idea puede ser extrapolada a la enseñanza de segundas lenguas.

Si abordamos ahora los ejercicios con carácter inductivo que no implican comparación basados en el concepto de gramaticalidad, ya hemos visto que en la propuesta de Bosque y Gallego son de tres tipos: los de análisis directo de secuencias gramaticales no ambiguas, los de análisis de secuencias gramaticales ambiguas y los de análisis de secuencias agramaticales. Sobre los primeros, solo cabe plantear, por un lado, que, del mismo modo que los ejercicios inductivos que suponen comparación entre análisis distintos, pueden centrarse en un solo fragmento de la secuencia (analizar mediante justificación *me* en (15)), en más de uno (analizar justificadamente *se* y *me* en (16)) o, incluso, en la secuencia completa (analizar justificadamente (20)). Por otro, que una variante del ejercicio base podría ser ofrecer una propuesta de análisis (verdadera o falsa) y que el alumno justifique su acuerdo o desacuerdo. Por ejemplo, preguntar si en (15) *me* es un OI, si *se* y *me* ejercen, respectivamente, las funciones de OD y OI en (17), o si en (20) hay una pasiva refleja:

(20) Los amigos tienen que telefonarse más a menudo

Los ejercicios de análisis de secuencias gramaticales ambiguas —no siempre presentes, como ya hemos advertido, en la propuesta de Bosque y Gallego— nos parecen fundamentales por una razón: con ellos el alumno capta perfectamente que a una diferencia de análisis sintáctico le corresponde siempre una diferencia semántica. Téngase en cuenta que son los propios Bosque y Gallego los que, sin perder de vista la

<sup>17</sup> Marcamos con mayúsculas el énfasis entonacional.

interfaz entre gramática y semántica, advierten del carácter inconcluso de cualquier análisis gramatical que obvie el significado de las expresiones analizadas y de la necesidad de explicar los significados a partir de las formas (cf. Bosque, 1980, p. 22 y 2018b, pp. 15 y 20, y Bosque y Gallego, 2021, pp. 59 y 72). También estos ejercicios pueden remitirse a un único fragmento de la secuencia (analizar justificadamente *me* en (21)), a más de uno (analizar justificadamente *me* y *al director* en (21)) o analizar la secuencia completa (analizar justificadamente (22)). Como variante del ejercicio base, el enunciado podría contener una propuesta de análisis (verdadera o falsa) para que sea el alumno el que argumente su acuerdo o desacuerdo. A modo de ejemplos, podría plantearse si *me* en (21) es OD, si *me* y *al director* funcionan, respectivamente, como OD y OI en (21) o si en (22) *el cartel* es el sujeto y *tapa la columna* el predicado:

(21) Me presentaron al director<sup>18</sup>

(22) El cartel tapa la columna<sup>19</sup>

En los ejercicios de análisis de secuencias agramaticales Bosque y Gallego (2016, p. 77) consideran fundamental que el alumno sea capaz de elaborar a su manera, esto es, con sus limitaciones, la pauta general que se incumple y no dan pertinencia a la subsanación de la anomalía. Desde nuestro punto de vista, lo segundo no parece incompatible con lo primero y solo dejaría de ser útil en la práctica de la reflexión gramatical si no va acompañado por la explicitación de la pauta incumplida. Si bien la elaboración de pautas gramaticales desarrolla la capacidad de abstracción del alumno — algo básico en su formación—, la corrección justificada del error mediante la propia pauta que el alumno elabora no solo le permite confirmar (y justificar) su respuesta, sino que, del mismo modo, perfecciona sus capacidades en la expresión oral y escrita. Es más, como variante de este tipo de ejercicios, para ejercitar de nuevo la introspección, cabría la opción de no usar el asterisco que marca la agramaticalidad en el enunciado de la pregunta y que sea el mismo alumno el que descubra y justifique el carácter no gramatical de la secuencia. Por ejemplo, solicitar una pauta gramatical para explicar (23), en el que no se marca su agramaticalidad:

(23) Se ocurría lentamente

#### 4.4. Sobre los ejercicios de carácter deductivo

Los ejercicios de análisis inverso gozan de un enorme valor creativo y se muestran muy útiles en el desarrollo de destrezas relacionadas con la expresión oral y escrita. Pensamos que, del mismo modo que los ejercicios de carácter inductivo que implican comparación entre secuencias y que los ejercicios de carácter inductivo que no implican comparación, los de carácter deductivo pueden ser desglosados en aquellos basados en la noción de adecuación discursiva y aquellos que lo están en la de gramaticalidad. El ejercicio propuesto por Bosque y Gallego que solicita al alumno que construya una

<sup>18</sup> El ejemplo es de Bosque (1994 [2017], p. 24).

<sup>19</sup> El ejemplo es de RAE-ASALE (2009, p. 69).

estructura oracional con sujeto postverbal, *se* y sin OD (cf. §3), caso de una pasiva refleja (cf. (24)) o de una estructura como (25), en la que *se*, frente al de las pasivas reflejas, puede ser conmutado por otras formas pronominales con distinto número y/o persona, es evidente que se fundamenta exclusivamente en cuestiones gramaticales:

- (24) Se ha publicado la noticia  
 (25) ¿Ya se fue Juan a su pueblo?

Sin embargo, podríamos solicitarle al alumno que elabore un pequeño texto de no más de tres líneas en el que aparezca una oración cuyo foco ocupe la posición final (caso de (8)) o en el que haya una subordinada de relativo en indicativo y el discurso anterior exija catalogar el sintagma que incluye la subordinada como uno con valor específico (caso de (7)).

Dicho esto, parece posible, pensamos, ampliar el catálogo de ejercicios deductivos, que podrían quedar desglosados en dos tipos generales: aquellos en los que se pregunta a partir de características (gramaticales o discursivas) o de pautas generales explícitas en el enunciado del ejercicio que el alumno debe confirmar o no mediante la propuesta por su parte de ejemplos concretos y aquellos en los que se pregunta por ejemplos concretos que el alumno debe proponer (si no se incluyen en el enunciado) o confirmar (si se incluyen en el enunciado) a partir de características (gramaticales o discursivas) o de pautas generales no explícitas en el enunciado del ejercicio. Ambos tipos, obviamente, están fundamentados tanto en la noción de gramaticalidad como en la de adecuación discursiva y en ambos, para responder, el alumno debe partir de principios gramaticales o discursivos generales para llegar a una conclusión, identificada con una o más unidades particulares. En el caso de los primeros, proponemos cinco modalidades de pregunta:

a) Propuesta de construcción a partir de características gramaticales o discursivas verdaderas, esto es, que se corresponden realmente con lo que sucede en la lengua, caso de los ejemplos de análisis inverso presentados en el párrafo inicial de este subapartado §4.4. Podrían incluirse aquí otros ejercicios en los que no es una construcción lo que se solicita. Por ejemplo, que mediante justificación, el alumno presente dos ejemplos de verbos intransitivos que no admitan la impersonal con *se*, dos ejemplos de verbos transitivos que no admitan la pasiva refleja y dos de verbos inacusativos.

b) Propuesta de construcción a partir de características falsas imposibles de corroborar en la lengua, como, por ejemplo, solicitar al alumno que construya una pasiva con OD o que elabore un pequeño texto en el que se encuentre una oración cuya información nueva se sitúe en posición inicial y carezca de énfasis entonacional (cf. (2)).

c) Solicitar un contraejemplo gramatical o discursivamente adecuado de una pauta general con el fin de que el alumno, por un lado, se plantee la validez de la pauta o, por otro, piense en la posibilidad de establecer excepciones aisladas y una explicación de estas. Por ejemplo, contraejemplos de la pauta según la cual sujeto y verbo mantienen en español una concordancia en número y persona (cf. (26)), de la pauta que establece que

los nombres propios de persona debido a su carácter específico van siempre introducidos por la preposición *a* cuando funcionan como OD (cf. (27)), de la pauta que dice que el orden habitual en la estructura informativa de la oración en español es el de presuposición-foco (cf. (19)) o de la pauta según la cual las subordinadas de relativo muestran modo indicativo en el verbo cuando el sintagma en el que se incluyen posee valor específico (cf. (18)):

- (26) Los habitantes de las grandes ciudades {viven/vivimos/vivís} estresados  
 (27) Prefiero Juan a Pedro

d) Preguntar por posibilidades de características gramaticales o de adecuación discursiva sin hacer explícita la pauta general, como, por ejemplo, plantearle al alumno si es posible en español una pasiva refleja cuyo sujeto sea un nombre propio (cf. Bosque y Gallego 2018, p. 187) —algo imposible, pues solo pueden pasar a sujeto de pasiva refleja OD no introducidos por preposición— o si cabe la opción de una subordinada de relativo explicativa en modo subjuntivo, algo prácticamente imposible, ya que este tipo de relativas solo aparece en sintagmas con carácter específico y, por tanto, habitualmente —salvo en casos excepcionales con adverbios que indican deseo o duda— muestran modo indicativo. Obviamente, no se trata de un mero ejercicio de respuesta rápida tradicional. No valdrá con responder sí o no, sino que el alumno deberá argumentar y justificar su respuesta.

e) Preguntar por la veracidad o falsedad de una pauta. Por ejemplo, si es cierto que todos los verbos transitivos admiten en español la forma perifrástica pasiva, que todas las perífrasis modales pueden expresar suposición, que la única posición que puede ocupar la presuposición en la estructura informativa de una oración es la final, etc. De nuevo, tampoco cabe aquí una mera respuesta rápida, sino que esta tendrá que estar argumentada y justificada.

En el apartado de ejercicios deductivos en los que no se explicitan características (gramaticales o discursivas) o pautas generales en el enunciado, proponemos cuatro tipos:

a) Ejercicios de completar, habitualmente catalogados como de respuesta rápida (cf. Gallego, 2016, p. 150, y Bosque y Gallego, 2016, p. 71), pero que en nuestra propuesta no lo serán, pues irán acompañados de reflexión: el alumno deberá justificar mediante la remisión a una pauta general su respuesta. Con ello intentamos evitar que esta se apoye en el conocimiento meramente intuitivo que el alumno tiene de su propia lengua. Así, por ejemplo, puede plantearse un ejercicio en el que se ha de colocar el adjetivo en todas las posiciones posibles y que exige simultáneamente por parte del que responde observar el tipo de adjetivo y el conocimiento de la pauta general que en español se emplea en lo que atañe a la posición del adjetivo con respecto al sustantivo al que complementa y sus excepciones:

- (28) a. Vivía en una \_\_\_\_ habitación \_\_\_\_ (oscura)

- b. Dicen que lo que algunos llaman el problema de Cataluña es un \_\_\_\_\_ problema \_\_\_\_\_ (constitucional)
- c. Bajaré al \_\_\_\_\_ piso \_\_\_\_\_ (segundo)
- d. Al igual que con la educación, quieren privatizar la \_\_\_\_\_ sanidad \_\_\_\_\_ (pública)
- e. Por favor, dibuja una \_\_\_\_\_ línea \_\_\_\_\_ (recta)
- f. El Barça jugó un \_\_\_\_\_ campeonato \_\_\_\_\_ (espléndido)
- g. ¿No será que con el tema del aborto se pretende desviar la atención de los \_\_\_\_\_ asuntos \_\_\_\_\_ (económicos)?
- h. Nuestro Gobierno pretende una \_\_\_\_\_ sanidad \_\_\_\_\_ (privada)
- i. No valen las \_\_\_\_\_ líneas \_\_\_\_\_ (curvas)
- j. Parece que han olvidado que los ciudadanos son seres humanos y que gozan del \_\_\_\_\_ albedrío \_\_\_\_\_ (libre)

Otro ejemplo podría ser uno en el que se pida, mediante justificación, completar pequeños textos con los modos verbales correctos. Aquí, al tiempo que se exige observar el carácter específico o no del sintagma en el que se incluyen las subordinadas, resulta indispensable también conocer la pauta de uso del modo verbal en las subordinadas de relativo:

- (29) a. Necesito comprarme una casa, pero todavía no sé cuál. No obstante, busco una casa que \_\_\_\_\_ (tener) vistas al mar
- b. Me acabo de comprar una casa en esta urbanización, pero ahora no la encuentro. Busco una casa que \_\_\_\_\_ (tener) vistas al mar
- c. Necesito comprarme una casa, pero todavía no sé cuál. No obstante, busco una casa que \_\_\_\_\_ (tener) vistas al mar, donde \_\_\_\_\_ (poder invitar) a mis amigos y que \_\_\_\_\_ (ser) bonita
- d. Me acabo de comprar una casa en esta urbanización, pero ahora no la encuentro. Busco una casa que \_\_\_\_\_ (tener) vistas al mar, que \_\_\_\_\_ (ser) bonita y donde \_\_\_\_\_ (poder invitar) a mis amigos

b) Ejercicios de modificación de secuencias. Un ejercicio muy sencillo de este tipo sería proponer varias oraciones transitivas y solicitarle al alumno que indique cuál(es) de ellas admite(n) la transformación pasiva. Quien responde, a la vez que debe prestar atención a los tipos de verbos transitivos y de OD ante los que se encuentra, tendrá que conocer la pauta para convertir en español una estructura activa en una pasiva y sus excepciones:

- (30) a. Quemaron la casa
- b. Ese detective resolvió casos
- c. Juan abrió los ojos
- d. Gasol mide dos metros y algo
- e. Tengo varios coches
- f. Desde aquí veo la calle

Un ejemplo distinto de este segundo tipo de ejercicios sería proponer pequeños textos y requerir que se señalen, en lo que concierne exclusivamente a las subordinadas de relativo, los casos en los que resulta posible la conmutación entre indicativo,

subjuntivo y/o infinitivo, y aquellos en los que no (cf. (6), (7) y (31)). Cada respuesta deberá ser justificada y, por ello, el alumno estará obligado no solo a reconocer el carácter específico o no del sintagma en el que se incluyen las subordinadas, sino también a tener conocimiento de la pauta que establece estas conmutaciones en español:

- (31) a. Necesito comprarme una casa, pero todavía no sé cuál. No obstante, busco una casa que tenga vistas al mar, donde poder invitar a mis amigos y que sea bonita  
 b. Me acabo de comprar una casa en esta urbanización, pero ahora no la encuentro. Busco una casa que tiene vistas al mar, que es bonita y donde puedo invitar a mis amigos

c) Ejercicios en los que se muestran ejemplos de secuencias aisladas o incluidas en textos y se pregunta si ocasionan algún problema a alguna pauta gramatical o discursiva, o si son excepciones. De nuevo, el alumno debe observar los ejemplos y, a la vez, conocer las pautas para poder responder. Por ejemplo, puede hacerse esto a partir de (18), que representa una excepción —indicativo gnómico en estructuras con carácter de norma o sentencia— a la pauta acerca de que las subordinadas de relativo incluidas en sintagmas con valor inespecífico tienen el verbo en modo subjuntivo (o infinitivo si se da una serie de condiciones ausentes en (18) y en las que no entramos ahora). También a partir de las variantes de (26) con el verbo en primera y segunda personas del plural, que, igualmente, son excepciones de la pauta según la cual todo verbo concuerda en número y persona con su sujeto.

d) Ejercicios en los que, a partir de una serie de ejemplos, se pide no que sean modificados, sino que se responda, ejemplificando, a si cumplen o no con alguna característica gramatical o discursiva. Por ejemplo, a partir de una relación de verbos (*transcurrir, telefonar, suicidarse, ser e insistir*), caracterizarlos justificadamente según su comportamiento con respecto a la impersonal con *se* y a la pasiva refleja; a partir de un ejemplo como (1), plantear si podría aparecer en un contexto discursivo en el que el sintagma *Keith Jarrett* fuese la información nueva; preguntar si un ejemplo como (3) podría aparecer en un contexto discursivo en el que se estuviera hablando de una casa no concreta o inespecífica; ante predicados como *comer {un bocadillo/bocadillos}*, señalar —siempre justificadamente— cuál de ellos admite un dativo superfluo concordado en número y persona con el verbo; a partir de los predicados *trabajar en Barcelona* y *llegar a Barcelona*, caracterizarlos justificadamente conforme al tipo de adjunto temporal (introducido por la preposición *en* o por *durante*) con el que son compatibles, etc.



**Tabla 2**

*Tipología alternativa de ejercicios I*

EJERCICIOS INDUCTIVOS						
Comparación			No comparación			
Comparación entre secuencias (pares mínimos, dobles pares mínimos y otros)		Comparación entre análisis (elección de análisis)	Base: concepto de gramaticalidad			Base: concepto de adecuación discursiva
Base: concepto de gramaticalidad	Base: concepto de adecuación discursiva		Análisis directo de secuencias gramaticales no ambiguas	Análisis directo de secuencias gramaticales ambiguas	Análisis de secuencias agramaticales	
	Comparación entre unidades en un mismo entorno discursivo	Comparación entre unidades en entornos discursivos diferentes			Sin subsanación de la anomalía	Con subsanación de la anomalía

*Nota.* Elaboración propia.

**Tabla 3**

*Tipología alternativa de ejercicios II*

EJERCICIOS DEDUCTIVOS			
Con características (gramaticales o discursivas) o pautas generales explícitas (análisis inverso y otros)		Sin características (gramaticales o discursivas) o pautas generales explícitas (completar y otros)	
Base: concepto de gramaticalidad	Base: concepto de adecuación discursiva	Base: concepto de gramaticalidad	Base: concepto de adecuación discursiva

*Nota.* Elaboración propia.

## 5. CONCLUSIÓN

La cuestión más destacable de nuestra propuesta quizá sea la pertinencia de la que dotamos en la tipología de ejercicios al concepto de adecuación discursiva de las secuencias, lo que permite distinguir entre ejercicios cuya base es este concepto (ausentes en la propuesta de Bosque y Gallego) y ejercicios cuya base es la noción de gramaticalidad (todos los que proponen Bosque y Gallego, y otros presentes también en nuestra hipótesis). Y esto tanto en el ámbito de los ejercicios que exigen un razonamiento inductivo (siempre que se centren en secuencias y no en la comparación de análisis distintos) como en el de los que exigen un razonamiento deductivo.

Del mismo modo, el empleo del concepto de adecuación discursiva faculta para: a) en el apartado de ejercicios inductivos basados en este concepto que comparan secuencias, jugar con entornos contextuales diferentes a la hora de preguntar por la adecuación de las secuencias; b) no limitar los ejercicios inductivos no comparativos a los de análisis directo de secuencias gramaticales no ambiguas, los de análisis directo de secuencias gramaticales ambiguas y los de análisis de secuencias agramaticales, ejercicios estos últimos en los que, frente a lo propuesto por Bosque y Gallego, sí admitimos la subsanación de la anomalía como posibilidad con el único fin de incentivar la creatividad y las destrezas relacionadas con la expresión oral y escrita, y c) no limitar los ejercicios deductivos a los de análisis inverso. A esta última ausencia de limitación contribuye también distinguir en el ámbito de los ejercicios cuya resolución exige un razonamiento deductivo entre aquellos en cuyos enunciados se explicitan características (gramaticales o discursivas) o pautas generales y aquellos cuyos enunciados carecen de esta explicitación.

Otras aportaciones menores de nuestra tipología son: a) que en los ejercicios de comparación entre secuencias esta no se limite a la comparación entre miembros de un mismo par o entre miembros de pares distintos; b) la opción de no emplear el asterisco (\*) como signo de agramaticalidad y el signo # de no adecuación discursiva con el fin de ejercitar la introspección (y, por tanto, la reflexión) sobre la lengua, y c) con la intención nuevamente de incentivar la creatividad y perfeccionar la expresión (oral y escrita), la posibilidad de proponer alternativas adecuadas discursivamente en el apartado de ejercicios inductivos que no implican comparación basados en el concepto de adecuación discursiva.

Una vez aquí, al menos tres cuestiones quedan para el debate: a) el grado de aceptabilidad de las tres ideas seleccionadas en §2 como punto de partida de nuestra propuesta, cuya caracterización como axiomas —no las ideas en sí— es de nuestra responsabilidad (cuestión que concierne fundamental, pero no exclusivamente, a los expertos en didáctica de la lengua y la literatura); b) el grado de acierto en la elección de los criterios empleados para clasificar tipos de ejercicios en nuestra propuesta (cf. §4), el grado de corrección de su aplicación y la posibilidad de ampliarlos o reducirlos (cuestión que interesa fundamentalmente, aunque no solo, a los lingüistas), y c) la adecuación de los ejercicios propuestos y la necesidad de elaborar un riguroso baremo de dificultad que permita situar los ejercicios en uno u otro curso de la ESO o del Bachillerato (cuestión que preocupa sobre todo a los profesores de la asignatura *Lengua Castellana y Literatura*, aunque no a ellos en exclusiva). Suscitar el debate, pensamos, supondría la consecución de un objetivo no explícito en la introducción de nuestro artículo (cf. §1), pero implícito siempre en cualquier trabajo de investigación o de mera divulgación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Benito Galdeano, R. (2016). *L'ensenyament de la sintaxi en català i castellà a l'Educació Secundària Obligatòria: el cas de les funcions sintàctiques*. TFG. Facultat de

- Traducció i Interpretació, Universitat Pompeu Fabra.  
<https://repositori.upf.edu/handle/10230/28018>
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Espasa-Calpe.
- Bosque, I. (1980). *Problemas de morfosintaxis*. Editorial de la Universidad Complutense.
- Bosque, I. (1994) [2017]. *Repaso de sintaxis tradicional: ejercicios de autocomprobación* (7th ed.). Arco/Libros.
- Bosque, I. (2011). Actitudes hacia la lengua que enseñamos. Ponencia inaugural del *II Congreso Internacional de Enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera*. Universidad del Salvador (abril de 2011). Publicada en *Signos Universitarios Virtual VIII*(11). <http://pad.usal.edu.ar/archivos/pad/docs/bosque.pdf>
- Bosque, I. (2015a). Ejercicios de análisis sintáctico. Sus clases y su aprovechamiento didáctico. Curso *Aplicacions de la gramàtica l'aula de Secundària i Batxillerat*, organizado por CLT-ICE, Barcelona, 29 de junio-3 de julio de 2015.
- Bosque, I. (2015b). Nuevas reflexiones sobre la enseñanza de la gramática. Actitudes frente a contenido. En *II Jornadas GrOC*, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 5 de febrero de 2015. [https://www.dropbox.com/s/8g6ujy22ihuhrc/\\_Bosque%20GrOC%202015.pdf?dl=0](https://www.dropbox.com/s/8g6ujy22ihuhrc/_Bosque%20GrOC%202015.pdf?dl=0)
- Bosque, I. (2018a). Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática. *ReGrOC*, 1(1), 11-36. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.12>
- Bosque, I. (2018b). ¿Qué es hoy la enseñanza de la lengua y qué debería ser? Universidad de La Habana n° 285 (enero-julio 2018), (pp. 8-24). <http://scielo.sld.cu/pdf/uh/n285/uh01285.pdf>
- Bosque, I., y Gallego, Á. (2016). La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 54(2), 63-83. [https://www.scielo.cl/pdf/rla/v54n2/art\\_04.pdf](https://www.scielo.cl/pdf/rla/v54n2/art_04.pdf)
- Bosque, I., y Gallego, Á. (2018). La gramática en la Enseñanza Media. Competencias oficiales y competencias necesarias. *ReGrOC*, 1(1), 141-201. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.20>
- Bosque, I., y Gallego, Á. (2021). La terminología gramatical em Secundaria y Bachillerato. Ventajas e inconvenientes didácticos de algunos conceptos gramaticales antiguos y modernos. *Revista Española de Lingüística*, 51(2), 51-78. <https://doi.org/10.31810/rse.51.2.4>
- Brown, G., y Yule, G. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge University Press.
- Brucart, J. M.<sup>a</sup> (1999). La estructura del sintagma nominal: las oraciones de relativo. En I. Bosque, Ignacio y V. Demonte (Dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española* 1 (pp. 395-522). Espasa.
- Brucart, J. M.<sup>a</sup> (2000). L'anàlisi sintàctica i la seva terminologia en l'ensenyament secundari. En J. Macià y J. Solà (Eds.), *La terminología lingüística en l'ensenyament secundari. Propostes practiques* (pp. 163-229). Graó.
- Brucart, J. M.<sup>a</sup> (2011). La presencia de la sintaxi en el currículum de Llengua. En A. Camps (Coord.), *Llengua catalana i literatura. Complements de formació disciplinaria* (pp. 89-115). Graó.

- Calderón Camacho, G. (2014-15). *Didáctica de la gramática en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: teorías lingüísticas y libros de texto*. TFM, Facultad de Educación. Universidad de Cantabria. [https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/6818/Calder%  
amachoGuillermo.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/6818/Calder%c3%b3nCamachoGuillermo.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Camps, A. (2010). Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración. En T. Ribas Seix (Coord.), *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (pp. 13-32). Graó.
- Camps, A., y Ferrer, M. (Coords.) (2000). *Gramàtica a l'aula*. Graó.
- Camps, A. y Fontich, X. (2019). La terminología gramatical a l'ensenyament. En J. Feliu y M. Trias (Eds.), *Gramàtica, sport i terminologia* (pp. 77-90). Institut d'Estudis Catalans.
- Camps, A., y Zayas, F. (2006). La construcción del conocimiento gramatical de los alumnos de secundaria a través de la investigación y el razonamiento. En A. Camps y F. Zayas (Coords.), *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp. 101-111). Graó.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: its nature, origin and use*. Praeger.
- Chomsky, N. (1991). Linguistics and adjacent fields: a personal view. En A. Kasher (Ed.), *The Chomskyan turn* (pp. 3-25). Blackwel.
- Chomsky, N. (2000). Democracy and education. In D. Macedo (Ed.), *Chomsky on MisEducation* (pp. 37-55). Rowman & Littlefield Publishers.
- Chomsky, N. (2012). Education for whom and for what? *Arizona Connection*. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=e\\_EgdShO1K8](https://www.youtube.com/watch?v=e_EgdShO1K8)
- Chomsky, N. (2015). El objetivo de la educación (subtitulado). *Learning without Frontiers (LWF)*. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=W9aalxJGy\\_Y](https://www.youtube.com/watch?v=W9aalxJGy_Y)
- Chomsky, N., y Lasnik, H. (1995). The theory of principles and parameters. En N. Chomsky (Ed.), *The minimalist program* (pp. 13-127). MIT Press.
- Colera Sanz, M. C. E. (2017-18). *Competencia gramatical y competencia lectora. Un estudio experimental sobre la correlación entre estas dos medidas en estudiantes zaragozanos de segundo de la ESO*. TFM, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Zaragoza. <https://zaguan.unizar.es/record/76175/files/TAZ-TFM-2018-1050.pdf>
- Coseriu, E. (1967a). Sistema, norma y habla. En *Teoría del lenguaje y lingüística general* (2th ed., pp. 11-113). Gredos.
- Coseriu, E. (1967b). Forma y sustancia en los sonidos del lenguaje. En *Teoría del lenguaje y lingüística general* (2th ed., pp. 115-234). Gredos.
- Coseriu, E. (1981). *Lecciones de lingüística general*. Versión española de J. M.<sup>a</sup> Azáceta y García de Albeniz. Gredos.
- Coseriu, E. (1983). *Introducción a la lingüística*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Coseriu, E. (1987). Acerca del sentido de la enseñanza de la lengua y literatura. En *Innovación en la enseñanza de la lengua y literatura* (pp. 13-32). Subdirección General de Formación del Profesorado, Ministerio de Educación y Ciencia.

- Coseriu, E. (1989). Sobre la enseñanza del idioma nacional. Problemas, propuestas y perspectivas. En J. Borrego Nieto (Coord.), *Philologica (Homenaje a Antonio Llorente)*, II (pp. 33-37). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Salamanca.
- De Saussure, F. (1977). *Curso de lingüística general*. (16th ed.). Traducción, prólogo y notas de Amado Alonso. Losada.
- Di Tullio, Á. (1997). *Manual de gramática del español*. (2th ed.). Edicial.
- Escandell Vidal, M.<sup>a</sup> V. (1996) [2017]. *Introducción a la pragmática*. Ariel.
- Escribano Campillo, N. (2014). El aula de sintaxis en Secundaria. Aprender a aprender competencias lingüísticas. *Letra*, 15(1), 1-16. [http://letra15.es/L15-01/L15-01\\_08\\_el-aula-de-sintaxis.html](http://letra15.es/L15-01/L15-01_08_el-aula-de-sintaxis.html)
- España, S., y Gutiérrez, E. (2018). Reflexiones sobre la enseñanza de la gramática en Secundaria. *ReGrOC*, 1(1), 1-10. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.19>
- Fontich, X. (2011). Enseñar y aprender gramática en la escuela obligatoria, hoy. *Revista Espaço Pedagógico*, 18(1), 50-57. <https://core.ac.uk/download/pdf/141513036.pdf>
- Fontich, X. (2021). Consideraciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la primera lengua en la escuela. *RILCE*, 37(2), 567-589. <https://doi.org/10.15581/008.37.2.567-89>
- Fontich Vicens, X. (2011). La enseñanza de la gramática en primaria y secundaria: algunas reflexiones y propuestas. *Da Investigação às Práticas*, 1(2), 38-57. <https://doi.org/10.25757/invep.v1i2.61>
- Gallego, Á. (2016). Sobre los ejercicios de «reflexión gramatical»: malentendidos, ventajas metodológicas y aplicaciones didácticas. *Revista Española de Lingüística*, 46(1), 145-158. <http://revista.sel.edu.es/index.php/revista/article/view/146/144>
- Gallego, Á., y Gutiérrez Rodríguez, E. (2022). La subordinación en el *Glosario de términos gramaticales*. Teoría, didáctica y su aplicación a la escritura. *Tejuelo* 35(2), 173-204. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.2.173>
- Gil Laforga, I. (2020). El análisis morfológico en el aula. Perspectiva, contenidos y actividades. *ReGrOC*, 2(1), 43-66. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.42>
- Gutiérrez, E. (2021). La lingüística teórica en la Enseñanza Secundaria. *Revista Española de Lingüística*, 51(2), 33-50. <https://doi.org/10.31810/rsel.51.2.3>
- Gutiérrez Rodríguez, E. (2018). El laberinto de la terminología lingüística en las aulas. *ReGrOC*, 1(1), 203-235. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.10>
- Gutiérrez Ordóñez, S. (1999). Los dativos. En I. Bosque y V. Demonte (Dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, 2 (pp. 1855-1930). Espasa.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics. Selected readings* (pp. 269-293). Penguin.
- Jiménez Fernández, R. (2011-12). La gramática en los manuales de la ESO: actividades sobre morfosintaxis. *Cauce*, 34-35, 231-255. <http://hdl.handle.net/11441/22082>
- Jiménez Juliá, T. (1986). *Aproximación al estudio de las funciones informativas*. Ágora.
- Jurado Salinas, M. (2019). Un enfoque cognitivo a la enseñanza de la gramática de la lengua española. *Decires*, 19(23), 57-104. <https://doi.org/10.22201/cepe.14059134e.2019.19.23.27>

- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE nº 187, de 6 de agosto de 1970). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>
- Llop, A., Paradís, A., y Pineda, A. (2020). Gramàtica comparada a l'aula. Una proposta per als llibres de text. *ReGrOC*, 2(1), 67-88. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.43>
- Llop Naya, A. y Rico Rama, P. (2015). La praxi de l'ensenyament de la gramàtica a la secundària. Presentación, Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 2 de junio de 2015. [http://filcat.uab.cat/pagines\\_clt/activitats/ice/2015/LlopRico.pdf](http://filcat.uab.cat/pagines_clt/activitats/ice/2015/LlopRico.pdf)
- Lozano, J., Peña-Marín, C. y Abril, G. (1982). *Análisis del discurso*. Càtedra.
- Mantecón Ramírez, B. (1989). Justificación de la gramática escolar. *Cauce*, 12, 59-92. <http://institucional.us.es/revistas/cauce/12/mantecon%20ramirez.pdf>
- Martí Climent, A. (2020). El tratamiento integrado de lenguas en la gramática: una aproximación a la terminología básica en los libros de texto de secundaria. *ReGrOC*, 2(1), 89-116. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.44>
- Orden ECD/1361/2015, de 3 de julio, por la que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y se regula su implantación, así como la evaluación continua y determinados aspectos organizativos de las etapas (BOE nº 163, de 9 de julio de 2015, última modificación: 5 de marzo de 2016). <https://www.boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-7662-consolidado.pdf>. Los anexos se encuentran en la corrección de errores del BOE nº 173, de martes 21 de julio de 2015). <https://www.boe.es/boe/dias/2015/07/21/pdfs/BOE-A-2015-8149.pdf>
- Orden PCM/58/2022, de 2 de febrero, por la que se determinan las características, el diseño y el contenido de la evaluación de Bachillerato para el acceso a la universidad, y las fechas máximas de realización y de resolución de los procedimientos de revisión de las calificaciones obtenidas, en el curso 2021-2022 (BOE nº 30, de viernes 4 de febrero de 2022). <https://www.boe.es/boe/dias/2022/02/04/pdfs/BOE-A-2022-1778.pdf>
- Piquero Rodríguez, Á. (2015). La enseñanza de la gramática en las aulas. El análisis sintáctico inverso como propuesta didáctica. *Letra*, 15(4), 1-17. <http://www.letra15.es/L15-04/L15-04-21-Nuevas.voces-A.Piquero-La-ensenanza-de-la-gramatica-en-las-aulas.html>
- RAE-ASALE (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa.
- Raga Reinoso, B. (2014). Motivar la sintaxis en Secundaria: estrategias para mejorar la escritura a través de las estructuras sintácticas. *Letra*, 15(1), 1-10. [http://letra15.es/L15-01/L15-01\\_09\\_motivar-la-sintaxis.html](http://letra15.es/L15-01/L15-01_09_motivar-la-sintaxis.html)
- Ramon Sitjar, M. (2020). L'ensenyament de la sintaxi atenent les intel·ligències múltiples. *ReGrOC*, 2(1), 117-136. <https://raco.cat/index.php/regroc/article/view/363346>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. <https://www.boe.es/boe/dias/2022/03/30/pdfs/BOE-A-2022-4975.pdf>

- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato.  
<https://www.boe.es/boe/dias/2022/04/06/pdfs/BOE-A-2022-5521.pdf>
- Ribas Seix, T. (Coord.) (2010). *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Graó.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 59, 87-118.  
<https://doi.org/10.35362/rie590458>
- Stalnaker, R. (1974). Pragmatic presupposition. En M. K. Munitz y P. K. Unger (Eds.), *Semantics and philosophy* (pp. 197-213). New York University.
- Van Dijk, T. A. (1977). *Text and context*. Longman.
- Zayas, F. (1993). Las actividades gramaticales desde una perspectiva textual. En C. Lomas y A. Osoro (Comp.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* (pp. 199-222). Paidós.
- Zayas Hernando, F., y Rodríguez Gonzalo, C. (1992). Composición escrita y contenidos gramaticales. *Aula de Innovación Educativa*, 2, 13-16.  
[https://www.academia.edu/5040219/Composici%C3%B3n\\_escrita\\_y\\_contenidos\\_gramaticales](https://www.academia.edu/5040219/Composici%C3%B3n_escrita_y_contenidos_gramaticales)