



Universitat
de les Illes Balears

La enseñanza de la gramática a partir de la lingüística cognitiva y la teoría de prototipos

Malén Suau Pallicer

Memòria del Treball de Fi de Màster

Màster Universitari Formació del Professorat
(Especialitat/Itinerari de llengua castellana i llengua catalana)

de la

UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

Curs Acadèmic: 2018- 2019

Data: 19 de juliol de 2019

Nom Tutor del Treball: Bartomeu Abrines Llabrés

Resumen

Este trabajo trata de exponer una nueva fórmula para trabajar la gramática en las aulas de secundaria completamente diferente al modelo tradicional: la introducción de la reflexión metalingüística para mejorar el uso de la lengua. Por ello, se analizarán varias tendencias novedosas que permiten tratar la gramática siguiendo esta nueva concepción. Además, se dedicará un apartado a explicar algunos postulados de la lingüística cognitiva, para poder centrar la atención en la teoría de prototipos. Esta teoría servirá como base para el diseño y configuración de las actividades de propuesta práctica, que se centran en tres funciones sintácticas: el sujeto, el complemento directo y el complemento indirecto.

Palabras clave: teoría de prototipos, enseñanza de la gramática, reflexión metalingüística, funciones sintácticas.

ÍNDICE

1. Introducción	3
2. Objetivos del trabajo	5
3. Estado de la cuestión	6
3.1. La enseñanza de la lengua: reflexión metalingüística.....	7
3.2. Modelos de enseñanza de la gramática.....	10
3.2.1. Modelo tradicional.....	10
3.2.2. Nuevas tendencias en la enseñanza de la gramática.....	11
3.2.2.1. Secuencias didácticas para aprender gramática.....	11
3.2.2.2. Hablar para aprender gramática.....	13
3.2.2.3. Tipología de ejercicios de gramática propuesto por Bosque y Gallego.....	14
3.3. Lingüística cognitiva: Teoría de prototipos.....	16
3.3.1. Teoría de prototipos aplicada a las funciones sintácticas de sujeto, complemento directo y complemento indirecto.....	19
4. Propuesta práctica	22
4.1. Introducción.....	22
4.2. Explicación de los ejercicios.....	23
4.2.1. Bloque I: Sujeto.....	23
4.2.2. Bloque II: Complemento directo.....	27
4.2.3. Bloque III: Complemento indirecto.....	31
5. Conclusiones	35
6. Bibliografía	37

1. Introducción

El sistema educativo está experimentando en las últimas décadas toda una serie de transformaciones con el fin de ajustarse a la realidad actual, de actualizarse, de mejorar su calidad. Algunas de estas transformaciones se relacionan con la didáctica de la lengua, concretamente con la adopción de nuevos procedimientos y metodologías para aprender lengua. Estos avances en materia educativa posibilitan construir nuevos conocimientos siguiendo vías distintas a las conocidas habitualmente.

Adoptar estos nuevos procedimientos y metodologías en las aulas conlleva toda una serie de cambios, entre los cuales el papel que toma el profesor y el alumnado. El profesor ya no se limita a transmitir toda una serie de conocimientos a sus alumnos, sino que pasa a ser el encargado de ayudarlos y guiarlos en su proceso de enseñanza-aprendizaje. El alumno, por su parte, ya no se ciñe a recibir y procesar los conocimientos que le ha proporcionado el docente, sino que toma un papel activo, ya que es el responsable de configurar su propio conocimiento. Estos cambios implican el abandono de los modelos de la enseñanza tradicional, para dar paso a nuevas formas de entender la enseñanza en el siglo XXI. Se trata de dejar paso a nuevas vías para llegar a construir conocimientos, de proporcionar una mayor libertad y protagonismo a los alumnos, además de promover el trabajo en equipo y la interacción entre ellos.

Este trabajo apuesta por dar a conocer una nueva fórmula para tratar la gramática en las aulas de secundaria: la introducción de la reflexión metalingüística para mejorar el uso de la lengua. La aplicación de la reflexión metalingüística se hará en referencia a tres funciones sintácticas: el sujeto, el complemento directo y el complemento indirecto, y a partir de la teoría de prototipos. La teoría de prototipos –que forma parte de la lingüística cognitiva– permite identificar de distinta manera las funciones sintácticas, ya que no sigue criterios exclusivamente semánticos –según los cuales para distinguir el sujeto la pregunta a formular sería *quién* realiza la acción del verbo; para distinguir el CD, se preguntaría al verbo *qué* o *a quién*; mientras que el CI se identificaría con la pregunta *a quién*.

El interés por esta cuestión del cambio en las formas de trabajar la gramática en el aula surge por el hecho de que generalmente el alumnado no siente interés por la lengua, y menos aún por la sintaxis. Por tanto, es importante la búsqueda y la inserción en las aulas de nuevas metodologías, procedimientos para trabajar la sintaxis y la lengua en general. En este trabajo se explorarán varias formas de tratar la sintaxis utilizando la

reflexión metalingüística, para después exponer y defender una propuesta novedosa. Se trata de plantear el estudio de las funciones sintácticas –concretamente sujeto, complemento directo y complemento indirecto– tomando como base la teoría de prototipos.

2. Objetivos del trabajo

El objetivo principal de este trabajo es dar a conocer una nueva concepción del estudio de la gramática en las aulas de secundaria. Se trata de la introducción de la reflexión metalingüística, para así mejorar el uso de la lengua. Esta nueva concepción implica de manera más directa al alumnado ya que este es el protagonista de crear su propio conocimiento con la ayuda del docente. Este nuevo tratamiento se aleja de los modelos de enseñanza tradicional por el hecho de que la gramática ya no se trabaja de manera descriptiva –definir, clasificar, memorizar conceptos y plasmarlos en ejercicios de tipo mecánico.

De este principal objetivo se derivan otros más concretos:

- Revisar los distintos conceptos de *gramática*, y descifrar cuáles son las vías para tratarla en las aulas de secundaria.
- Analizar nuevos modelos de la enseñanza de la gramática.
- Exponer algunos postulados de la lingüística cognitiva en relación con la enseñanza de la gramática.
- Realizar una propuesta de ejercicios basada en la teoría de prototipos para trabajar tres funciones sintácticas: el sujeto, el complemento directo y el complemento indirecto.

3. Estado de la cuestión

Este apartado está dedicado a proporcionar una visión sobre el papel de la gramática en las aulas y sobre los diversos procedimientos que pueden utilizarse para tratarla en clases de lengua. En un primer momento se proporcionará una breve descripción sobre qué es la *gramática*, para después centrar la atención en descubrir los cambios en el tratamiento de la gramática –reflexión metalingüística– en las aulas. Seguidamente, se expondrán toda una serie de metodologías novedosas para tratar la reflexión metalingüística en las aulas. Finalmente, se pasará a explicar el objeto de estudio para la propuesta práctica, que será la teoría del prototipo, integrada dentro de la lingüística cognitiva, y la aplicación de esta teoría a la enseñanza de la gramática, concretamente en las funciones sintácticas de sujeto, complemento directo y complemento indirecto.

Antes de proceder a explicar cuestiones relacionadas con el objeto de estudio, es conveniente dedicar un breve párrafo al significado del concepto de *gramática*, además de exponer las distintas transformaciones que ha experimentado.

El concepto de *gramática* se ha visto modificado a lo largo del tiempo por lo que respecta a su significado, que se ha ido amplificando progresivamente. Camps (2000, p.102) expone que tradicionalmente la gramática se ha entendido como “el conjunt de coneixements més o menys científics que donen compte del funcionament de la llengua en els seus aspectes sistemàtics”. Así pues, se trata de un compendio donde se incluyen todas las reglas que rigen el funcionamiento de una lengua. Otra definición que completa la anterior es la que propone Larringan (2011, p. 188), según el cual la gramática “designa la organización propia de una lengua, la sistematización de todos aquellos elementos lingüísticos que hacen que una lengua sea diferenciada frente a otras”. Esta concepción del término *gramática* se vio permutada por la publicación de varios trabajos lingüísticos de Chomsky, en los que la gramática pasa a entenderse como *competencia lingüística*. Es decir, como explica Camps (1998), se trata de la agrupación de reglas que los hablantes oyentes han confeccionado e utilizan para crear frases, oraciones. Por lo tanto, la gramática pasa a concebirse también como los conocimientos y las reglas que cada hablante construye en su mente para producir mensajes. De esta concepción chomskiana surgió la distinción entre dos tipos de gramáticas: la gramática implícita y la gramática

explícita (Camps, 1998). La gramática implícita son todos los conocimientos que un hablante-emisor configura en su mente de manera independiente, sin haber recibido ninguna enseñanza explícita. Se trata de las nociones que posee una persona por el hecho de ser hablante de una lengua. En cambio, la gramática explícita puede definirse como los conocimientos que un individuo posee al haber recibido toda una serie de reglas, de teorías, de aprendizajes por parte de un profesor.

3.1. La enseñanza de la lengua: reflexión metalingüística

La enseñanza y el aprendizaje de la gramática en las clases de lengua ha suscitado variedad de opiniones en referencia a su modo de aplicación y a su efectividad y utilidad en los planes de estudio. Existen fundamentalmente tres posturas claramente diferenciadas en referencia a la enseñanza de la gramática: la primera niega que se haya de trabajar la gramática, sino que se considera relevante trabajar el uso de la lengua. La segunda, dedicada a la reflexión sobre el uso de la lengua con el objetivo de mejorarlo – con la reflexión metalingüística–, y la tercera, orientada hacia una concepción científica de la gramática –explicación y reflexión sobre el objeto de estudio: la gramática.

Antes de proceder a explicar la segunda concepción sobre la enseñanza de la gramática en las aulas de secundaria, se hará mención a la primera postura. Larrigan (2011) ya indica que desde hace tiempo se ha cuestionado la utilidad de la enseñanza de la gramática en las aulas por el hecho de estar centrada en la descripción del código. Cita entre otros autores a Ferdinand Brunot o Freinet, que explícitamente se planteó la cuestión “Et si la grammaire était inutile!”. Rodríguez Gonzalo (2012) también menciona en el mismo sentido a Unamuno y Américo Castro. Otro matiz que se puede añadir a esta postura es el que exponen Fontich y Rodríguez Gonzalo (2014), en el que estudiosos y docentes optaron por defender que como mejor se aprende lengua es usándola. En definitiva, afirmaban que la adquisición de habilidades lingüísticas era exclusivamente fruto de la práctica de la lengua, de hacer uso de ella.

La segunda concepción de la enseñanza de la gramática en las aulas de secundaria es la que se corresponde con la reflexión sobre el uso de la lengua. Reflexionar sobre el uso de la lengua implica activar la gramática implícita que todo hablante posee para convertirla en explícita con actividades metalingüísticas. Se trata de

hacer explícito el conocimiento implícito de una lengua, de modificar o reafirmar la gramática implícita a partir de la adquisición de nuevos conocimientos.

Hoy en día existe bastante unanimidad (Larringan, 2011; Rodríguez Gonzalo, 2012; Zayas, 2006) en defender que para aprender y conseguir un adecuado dominio de la lengua se ha de reflexionar sobre su uso. Zayas señala (2006, p. 72), siguiendo a Gombert (1990, p. 21):

El planteamiento adecuado del problema parte del hecho –que a veces parece ignorarse en la enseñanza– de que no existe posibilidad de usar la lengua, ni en las situaciones más espontáneas, sin realizar un control de ese uso, es decir, sin ningún tipo de *actividad metalingüística*; al dirigirnos oralmente a alguien; al leer y al escribir, es imposible no preguntarnos cómo lo decimos, cómo lo escribimos, qué me quiere decir (cursiva, del autor).

El hablante ha de controlar en todo momento su producción lingüística, ha de reflexionar sobre qué dice y cómo lo dice. Rodríguez Gonzalo (2012) señala que el aprendizaje gramatical explícito permite desarrollar la conciencia metalingüística para poder utilizar la lengua en distintas situaciones y según las diferentes finalidades que se pretendan conseguir. Así, la adquisición de estos conocimientos permitirá al alumnado construir un mayor bagaje lingüístico, además de convertir en explícita la gramática que cada hablante tiene implícita. Esta autora también expone que, sin el apoyo del conocimiento gramatical, un emisor permanecerá en un nivel bajo de dominio de estructuras lingüísticas, por lo tanto, se verá limitado a seguir los esquemas del registro coloquial.

Así pues, al ser necesario explicitar y verbalizar ciertos conocimientos sobre el funcionamiento de una lengua, cabe reconsiderar si el modelo de enseñanza y aprendizaje de la gramática seguido tradicionalmente resulta eficaz y operativo para introducir en las aulas la actividad metalingüística. De este modo, Fontich (2017) menciona la existencia de varias investigaciones que apuntan hacia el replanteamiento de dos cuestiones básicas: por un lado, revisar los contenidos gramaticales que deben trabajarse en clase de lengua, y, por otro lado, los procesos que deben seguirse a la hora de enseñar lengua. En referencia a los contenidos gramaticales, este autor expone que considerar la gramática como un conjunto de reglas descontextualizadas de los hablantes puede suponer un problema en el momento de relacionar gramática y uso de la lengua.

Además, Fontich (2014) identifica tres cuestiones que afectan negativamente al correcto aprendizaje de la gramática: el corte morfosintáctico de los contenidos, las actividades orientadas a la memorización y automatización y la nula relación entre aprendizaje gramatical y el desarrollo de la actividad metalingüística.

Por lo que respecta a los procesos que se siguen a la hora de enseñar lengua, Fontich (2017, p. 9) apuesta “por una metodología guiada y participativa para implicar al alumnado en actividades de observación, descubrimiento y sistematización de la gramática”. Se trata de convertir al alumnado en el protagonista en la configuración de sus conocimientos, de estimularlo a que reflexione sobre la lengua mediante el uso de nuevas metodologías.

Introducir en las aulas la reflexión metalingüística supone una transformación en la enseñanza de la gramática, ya que tiene como objetivo lograr que los estudiantes reflexionen sobre conceptos lingüísticos para mejorar el uso de la lengua, es decir, que la enseñanza y aprendizaje de la gramática se pone al servicio de la función instrumental básica que tiene la lengua. Con estas prácticas se pretende plantar cara al hecho que subraya Milian (2005, p. 18): “el coneixement gramatical de la majoria d’alumnes té una alenada curta, serveix per a tasques molt concretes i per a ús escolar”. Los estudiantes consideran que la enseñanza de la gramática consiste en aprender toda una serie de normas para aplicarlas a ejercicios de identificación o de rellenar huecos, y una vez finalizadas las actividades, todos los conocimientos que han “adquirido” pueden borrarse de la memoria.

La tercera postura que cabe destacar en relación con la enseñanza de la gramática es la que hace referencia a una concepción científica de la gramática. Autores como Ignacio Bosque y Ángel J. Gallego (2018, p. 161) defienden que “las tareas escolares relativas al conocimiento de la lengua no se diseñen únicamente con el propósito de mejorar su uso, sino también con el de conocer su constitución y su articulación interna”. Por tanto, desestiman la función puramente instrumental que propone el currículum actual y consideran que la lengua sí debe ser practicada para mejorar su uso, pero insisten en la importancia de conocer su estructura interna y su funcionamiento.

3.2. Modelos de enseñanza de la gramática

Este apartado está dedicado a aportar una visión sobre varios modelos de enseñanza de la gramática. En primer lugar, se hará referencia al modelo que tradicionalmente se ha seguido en las aulas de secundaria, para después centrar la atención en exponer tres nuevas formas de plantear ejercicios para trabajar la reflexión metalingüística.

3.2.1. Modelo tradicional

El modelo que se ha aplicado, y se sigue aplicando actualmente en algunos centros de secundaria, es de carácter tradicional. Se trata de un tipo de enseñanza contraria a la nueva concepción explicada, y centrada en la transmisión de contenidos por parte del profesor, que es considerado como el poseedor de todo conocimiento. El alumnado, por su parte, asume el papel de receptor y es el encargado de acatar, memorizar y aplicar el contenido teórico a actividades de tipo descriptivo, aplicando sistemáticamente la norma con ejercicios de análisis e identificación. Además, la mayoría de estas actividades son mecánicas y escasamente dinámicas, centradas en la norma, alejadas y descontextualizadas de la realidad, utilizan un lenguaje a menudo lejano al del receptor, y generalmente tienen una concepción individual, es decir, están diseñadas para resolverse de manera individual.

La enseñanza tradicional ha contado con un instrumento aliado: el libro de texto. Esta herramienta ha resultado, en numerosas ocasiones, muy útil para muchos profesores por utilizarlo como guía donde aparecen todas las explicaciones que se deben transmitir, además de varias actividades para aplicar la teoría.

Un ejemplo de actividad de carácter tradicional es el siguiente, extraída del libro de texto de 2º de ESO, concretamente de Arce *et. al.* (2015, p. 126). El enunciado dice así: Localiza el complemento directo de las siguientes oraciones y sustitúyelo por el pronombre correspondiente:

- a) Ernesto lleva una cazadora caqui.
- b) Su sobrino ganó el primer premio de poesía.

- c) Regalaron un bolso de charol a Ana.
- d) Isabel estudia tercero de Veterinaria.
- e) Mis hermanas compraron un apartamento en la playa.
- f) Las clases de Primer Ciclo visitaron el museo.
- g) Carmen y Rafael siempre beben agua para comer.
- h) El responsable de la tienda ha subido los precios.

Este ejercicio es de corte tradicional, ya que seguramente el alumnado antes de realizar el ejercicio habrá recibido una explicación sobre la función del complemento directo y su pronominalización. Así pues, el estudiante tiene que aplicar la teoría que se le haya enseñado, concretamente identificar el CD de cada oración, y realizar la sustitución pronominal correspondiente.

3.2.2. Nuevas tendencias en la enseñanza de la gramática

Este apartado está destinado a explicar tres modelos de actividades para trabajar la gramática en las aulas de manera distinta a la tradicional, introduciendo la reflexión metalingüística. La primera propuesta son las secuencias didácticas para aprender gramática, metodología ideada por Anna Camps. El segundo modelo es el de Marta Milian, en el que trata la conversación como herramienta para construir gramática. El tercer modelo de actividades es el propuesto por Ignacio Bosque y Ángel J. Gallego.

3.2.2.1. Secuencias didácticas para aprender gramática

Las secuencias didácticas para aprender gramática (SDG) son un tipo de propuesta metodológica para trabajar de manera distinta la gramática en las aulas. Como menciona Camps (2006, p. 34): “se trata de un modelo hipotético que puede permitir el diseño y la puesta en práctica de unidades complejas de trabajo sobre cuestiones gramaticales”. Así pues, estas secuencias están centradas en profundizar y tratar cuestiones relacionadas con la gramática en las aulas. Camps (2006) destaca cuatro tipos de SDG: orientadas a resolver problemas gramaticales que plantea la escritura; basadas en la comparación entre lenguas; a partir de conceptos gramaticales explícitos, sintácticos

o morfológicos textuales, y basadas en la investigación sobre la variación en la lengua oral y/o escrita.

Las SDG, como expone Vilà Santasusana, (2017, p. 14), “están formadas por un conjunto de actividades intermedias que se articulan temporalmente y se relacionan con una tarea final que dota de sentido a las actividades intermedias”. Camps (2006) distingue la combinación de dos tipos de actividades en este tipo de secuencias:

- a) Actividades de investigación para conocer el funcionamiento de la lengua en algún aspecto concreto. Estos ejercicios culminan con la elaboración de un informe con las conclusiones extraídas por parte del alumnado.
- b) Actividades de aprendizaje por parte del alumnado. La realización y la comprensión de toda la serie de actividades permite al alumnado llegar a obtener ciertos conocimientos gramaticales que previamente desconocían. En este caso, se trataría de una visión más tradicional, ya que el primer tipo de actividades implican la investigación, la búsqueda guiada de conocimientos por parte del alumno.

El protagonista de las secuencias didácticas para aprender gramática es el alumnado, ya que es el encargado de investigar, indagar, sacar conclusiones sobre una serie de ejercicios propuestos por el docente. Estas actividades se conforman en grupo, y en ellas entran en juego aspectos como la información previa con la que cuentan los alumnos y la reflexión gramatical que van construyendo interaccionando de manera oral entre ellos. El docente, por su parte, ha sido el responsable de confeccionar las actividades para el alumnado, y durante el transcurso de la SDG se encarga de guiar, de resolver las posibles dudas del alumnado, de corregir los errores que cometan durante el proceso de aprendizaje, etc.

En referencia a la organización que siguen este tipo de secuencias, Camps (2006) distingue tres fases: la primera consiste en delimitar la tarea que se llevará a cabo y explicar cuáles serán sus objetivos y los problemas a los que el alumnado deberá enfrentarse para obtener los resultados deseados. La segunda conforma el núcleo de la secuencia; se delimitan los procedimientos que se seguirán y los instrumentos que se utilizarán para conseguir tales resultados. Finalmente, la última fase consiste en elaborar un informe/ esquema/ exposición oral sobre los resultados obtenidos.

Un ejemplo de SDG es la que explica Beatriz Barberá (2017), que intenta generar reflexión metalingüística en alumnos de 4º de ESO tomando el adjetivo como categoría gramatical y como estructura básica en la descripción –utilizando la oración subordinada adjetiva. El objetivo de esta secuencia es la elaboración de fichas botánicas para describir

las plantas que se encuentran en el centro. A cada grupo de alumnos se le asigna una planta para la investigación y la redacción de la ficha botánica. La primera parte de la secuencia está dedicada a reflexionar sobre los conocimientos acumulados que tiene el alumnado sobre el adjetivo. Por ello, se formarán grupos de expertos para discutir sobre un aspecto del adjetivo, y una vez que vuelvan al grupo base pondrán las ideas en común y completarán un ficha respondiendo a preguntas como: ¿dónde lo encontramos?, ¿cómo es la palabra? o ¿qué función tiene en la oración? En la segunda fase cada grupo deberá buscar en el diccionario tres adjetivos y anotar sus definiciones, para así llegar a comprender la distinción entre adjetivos *calificativos* y *relacionales*. En la tercera fase cada equipo tendrá que buscar en el diccionario la definición de la planta botánica que se le haya asignado y reconocer qué tipo de adjetivos aparecen en la definición. La cuarta parte de esta secuencia hace referencia a la elaboración de las fichas botánicas – indicando el nombre, la descripción de la planta, y la explicación de algún uso medicinal. Cada grupo contará con una serie de páginas web para seleccionar la información necesaria; además tendrán que señalar las oraciones subordinadas adjetivas que aparezcan en las definiciones y transformar algunos adjetivos en oraciones subordinadas adjetivas. Finalmente, cada equipo expondrá oralmente su ficha botánica ante sus compañeros describiendo la planta asignada, los tipos de adjetivos que aparecen en la descripción y escogiendo alguna de las oraciones subordinadas adjetivas para explicar su análisis sintáctico.

3.2.2.2. Hablar para aprender gramática

Milian (2005) propone otra manera de trabajar la gramática en las aulas en la que el eje central es la interacción entre los estudiantes y entre los alumnos y el profesor para reflexionar sobre el uso de la lengua. Así pues, la concepción que poseen los estudiantes sobre hacer gramática –aprenderse las formas de un paradigma o aprender cómo se utiliza un pronombre, etc.– se ve desplazada por otro tipo de ejercicios que priorizan la interacción como instrumento para la construcción del conocimiento y para la reflexión metalingüística. El objetivo de este nuevo planteamiento es que el alumnado trabaje en grupo o por parejas y que todos los componentes discutan, reflexionen, descarten y seleccionen las formas adecuadas para, por ejemplo, crear un texto o para redactar un

discurso. En definitiva, los estudiantes conversarán para “hacer gramática” y poder, por ejemplo, construir un texto, determinar si el orden sintáctico de una oración es el adecuado, o si una frase tiene sentido; por lo tanto, reflexionarán sobre el funcionamiento de la lengua.

Milian también menciona que el impulso de la interacción como herramienta de aprendizaje permite, por un lado, “col·locar els estudiants davant de situacions, d’observacions, de problemes interessants que els interroguin i que mobilitzin les seves ganes de descobrir el funcionament dels elements objecte d’anàlisi” (2005, p. 26). Por tanto, se ha de estimular al alumnado para que sienta curiosidad por la lengua, que se planteen dudas, problemas, que surjan inquietudes sobre el funcionamiento de la lengua. Por otro lado, este impulso de la interacción también contribuye a “crear un clima de negociació entre els participants a l’observació o la discussió, i trencar la relació tradicionalment desigual entre professor i alumnes” (2005, p. 26) ya que el profesor ya no es el encargado de enseñar, ni de corregir al alumnado, sino que guía y conoce las reflexiones que lleva a cabo el alumnado para configurar su aprendizaje.

3.2.2.3. Tipología de ejercicios de gramática propuesto por Bosque y Gallego

Estas actividades siguen el hilo conductor de la tercera propuesta que se ha explicado sobre la concepción de la enseñanza de la gramática en las clases de secundaria –explicar el sistema interno de la lengua. Bosque y Gallego proponen varias tipologías novedosas de ejercicios para trabajar la gramática, concretamente la sintaxis. Se trata de actividades con escasa tradición en las aulas, que se alejan completamente de la enseñanza tradicional y son, en mi opinión, inconcebibles en los libros de texto. Apuestan por este tipo de ejercicios porque consideran que: “[...] los ejercicios que tienen menor tradición entre nosotros son precisamente los que mejor desarrollan la capacidad de lo estudiantes para observar, argumentar, reflexionar, y en definitiva, comprender las estructuras gramaticales. Por el contrario, los que poseen mayor tradición en nuestras aulas (especialmente los de etiquetado y los de amplificación) son los que menos favorecen esas capacidades” (2016, p. 63).

Además, estos autores defienden que las actividades mantendrán pleno sentido, pero no irán destinadas a la adquisición de habilidades, sino que serán estrategias para acrecentar el entendimiento y el análisis de la lengua (Bosque y Gallego, 2016). Así pues,

el objetivo de estos ejercicios será que el alumnado adquiera habilidades para alcanzar una mayor competencia lingüística.

Las actividades que proponen estos autores van encaminadas a que:

[...] el estudiante aprenda a experimentar; a argumentar y a valorar argumentos e hipótesis; a generalizar y a valorar las generalizaciones de los demás; a detectar redundancias, contradicciones e insuficiencias; a percibir la forma en que las palabras se apoyan unas a otras y crear estructuras complejas construidas a partir de otras más simples; a advertir que los significados no se construyen en la gramática independientemente de la forma, sino más bien a partir de esta. (Bosque y Gallego, 2016, p. 80- 81).

Por lo tanto, el alumnado debe reflexionar sobre cuestiones de gramática.

Algunos de los ejercicios propuestos por estos autores son: a) Ejercicios de análisis inverso; b) Ejercicios de análisis de secuencias agramaticales, y c) Ejercicios de pares mínimos.

a) Ejercicios de análisis inverso

Esta tipología de ejercicios consta de dos partes; en la primera el alumnado trabaja de manera individual y en la segunda, en grupo-clase. En un primer momento los estudiantes disponen de un tiempo limitado para construir un sintagma o una oración que se ajuste a las pautas sintácticas fijadas por el profesor. Una vez acabada la tarea y el tiempo, el profesor examina las propuestas de los alumnos para comprobar si sus ejemplos se ajustan o no a las pautas fijadas. La segunda parte de la actividad consiste en tratar de manera conjunta los errores más frecuentes de estas secuencias y posteriormente reflexionar sobre las que sí se ajustan a los parámetros establecidos.

b) Ejercicios de análisis de secuencias agramaticales

En este tipo de ejercicios el alumnado ha de analizar los errores que aparezcan en secuencias agramaticales y reflexionar sobre la norma. En este caso, no se trata de corregir los errores para convertir las secuencias agramaticales en gramaticales, sino de reflexionar sobre el motivo por el cual tal secuencia no es correcta. Un

ejemplo puede ser plantear esta secuencia al alumnado: **Prefiero que viajas a París*, y que el alumnado tenga que elaborar una generalización del tipo: en español, si el complemento del verbo *preferir* es una oración subordinada sustantiva con verbo en forma personal, esta se construye en subjuntivo.

c) Ejercicios de pares mínimos

Este modelo de ejercicios consiste en analizar dos secuencias sencillas y gramaticales que se diferencian por solo un factor. El alumnado debe analizar ambas secuencias y descifrar la diferencia que existe en cuanto a los significados. Por lo tanto, estas actividades implican no solo el análisis sintáctico sino también tratar las oraciones semánticamente, ya que esta última perspectiva es la que determina un significado u otro. Un ejemplo de pares mínimos es reflexionar sobre el significado de estas oraciones: *No me refiero a que vivía en esta casa* con *No me refiero al que vivía en esta casa* se puede observar que al introducir la partícula *al* (a + el) cambia el significado de la oración.

Una vez tratados los objetivos y los ejercicios que proponen estos autores, es conveniente considerar también el papel que ejercen los agentes que participan en estas actividades, ya que difiere del que se conoce en la enseñanza tradicional. El docente es el encargado, por una parte, de diseñar y conducir las actividades que se llevan a cabo en el aula, y, por otra parte, el responsable de guiar al alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Para asumir estas tareas es necesario que cuente con cierta agilidad y domine la teoría, ya que, al ser actividades más abiertas, las posibilidades de respuestas se multiplican. El alumnado, por su parte, toma un papel más activo ya que pasa a ser el generador de conocimiento, el responsable de analizar, razonar, reflexionar y sacar conclusiones sobre la lengua.

3.3. Lingüística cognitiva: Teoría de prototipos

Este apartado está destinado a presentar los aspectos más importantes de la lingüística cognitiva, y especialmente de la teoría de prototipos, ya que la propuesta práctica de este trabajo consistirá en diseñar toda una serie de actividades —a partir de los

postulados de esta teoría– para trabajar tres funciones sintácticas: el sujeto, el complemento directo y el complemento indirecto. Usar la teoría de prototipos como fundamento de la enseñanza de la gramática puede ser especialmente adecuado para reflexionar metalingüísticamente.

Antes de proceder a explicar la teoría de prototipos, es conveniente hacer una breve referencia a la lingüística cognitiva. Esta es una teoría lingüística que surgió en California en 1987 –aunque su configuración se produjo en la década de los 70. Los impulsores de esta teoría fueron George Lakoff y Ronald Langacker con la publicación de dos libros fundamentales: *Women, Fire and Dangerous Things*, por parte del primer autor, y *Foundations of Cognitive Grammar: Theoretical Prerequisites*, de la mano de Langacker. En ellos se presentaba su gramática cognitiva y formulaban una serie de conceptos fundamentales del cognitivismo, entre los cuales la semántica cognitiva y teoría de prototipos (Cuenca y Hilferty, 1999).

Cuenca y Hilferty expresan que: “la lingüística cognitiva se sitúa, en primera instancia, entre las ciencias cognitivas (la psicología, la antropología, la inteligencias artificial, etc.) que se ocupan de los diferentes aspectos de la cognición humana” (1999, p. 14). Así pues, la lingüística cognitiva tiene en cuenta otras ciencias relacionadas con el ser humano, ya que todas influyen en la configuración y concepción del lenguaje. También estos autores (1999, p. 18) definen, siguiendo a Langacker (1987), una serie de postulados de la lingüística cognitiva. El primer principio fundamental es que “el estudio del lenguaje no puede separarse de su función cognitiva y comunicativa” (Cueca y Hilferty, 1999, p. 19), por lo que tiene que estar ligado al uso. El segundo principio es que la categorización –proceso mental de organización del pensamiento– no ha de establecerse a partir de condiciones necesarias y suficientes, como se ha seguido en la gramática tradicional, sino a partir de relaciones prototípicas y de semejanza. Es decir, la categorización no está fijada por unos límites, sino que las fronteras entre categorías son difusas. El tercer principio fundamental es que la principal función del lenguaje es significar, por lo tanto, es imposible separar el componente semántico del gramatical –han de tenerse en cuenta estos dos niveles del lenguaje.

Dentro de la lingüística cognitiva se sitúan varias líneas de investigación surgidas de premisas comunes sobre el lenguaje y el estudio de las lenguas. Una de estas vías, y la que interesa profundizar para este trabajo, es la teoría de prototipos. Esta teoría pretende demostrar, según Cuenca (2003, p. 34), “[...] que dentro de un grupo de entidades, de una clase o categoría, no todos los miembros son iguales, sino que hay

elementos más característicos, más prototípicos, que otros”. Es decir, existen elementos que pueden identificarse y clasificarse con mayor facilidad que otros. Por ejemplo, si se pregunta a un grupo de personas que nombre a cinco animales mamíferos seguramente dirán *perro* o *gato* antes que *delfín* o *murciélago*, por ser los dos primeros animales más representativos que los dos últimos. Siguiendo con el ejemplo, *perro* o *gato* son, para Rosch, conceptos prototípicos dentro del mundo mamífero animal para la mayoría de la gente, por ser “el ejemplar que mejor se reconoce, el más representativo y distintivo de una categoría, puesto que es el que comparte más características con el resto de los miembros de la categoría y menos con los miembros de otras categorías” (Cuenca y Hilferty 1999, p. 35). En cambio, los conceptos *delfín* o *murciélago* se consideran miembros periféricos por el hecho de no cumplir con las premisas de los elementos prototípicos y de acercarse a otro tipo de categorías –el primero es un animal marino y el segundo es volador. De este modo, se establece una gradación que va desde el elemento más prototípico, pasando por otros que cumplen algunas características del primero—cuanta menos similitud con el prototipo más se consideran elementos periféricos—, hasta llegar a diferenciarse por completo una categoría de otra.

Pero a esta idea de prototipo se le deben añadir dos conceptos para concretar su definición, ya que no tiene por qué haber solo un elemento prototipo dentro de una categoría, y porque se desconoce el número de características que debe poseer un elemento prototipo en común con otros miembros de la misma categoría. Estos dos conceptos son, por un lado, los *efectos de prototipicidad* y, por otro, el concepto de *semejanza de familia*. El primero hace referencia a que, en palabras de Cuenca y Hilferty (1999, p. 36), “para cada categoría construimos una imagen mental, que puede corresponderse de manera más o menos exacta con algún miembro existente de la categoría, con más de uno o con ninguno en concreto”. Por tanto, la imagen mental que se crea cada individuo es lo que se denomina prototipo, y es fruto de las representaciones mentales que este tiene del mundo. El segundo concepto que perfila la teoría de prototipos es el de *semejanza de familia*, tomado de Ludwig Wittgenstein, que considera que “las categorías no son discretas y absolutas, como establecía la tradición filosófica aristotélica, sino difusas y contingentes” (Cuenca y Hilferty 1999, p. 37). Por tanto, para que un elemento se incluya dentro de una categoría no es necesario que cumpla las características del prototipo, sino que pueda integrarse dentro de una categoría por poseer algún tipo de semejanza con otro concepto que sí posea alguna característica con el prototipo.

Una vez explicada la teoría de prototipos, se dedicará un apartado específico a aplicar esta teoría a tres funciones sintácticas: la función de sujeto, la de complemento directo y la de complemento indirecto.

3.3.1. Teoría de prototipos aplicada a las funciones sintácticas de sujeto, complemento directo y complemento indirecto

Tradicionalmente las funciones sintácticas se han definido siguiendo criterios semánticos, dejando de lado los morfosintácticos, lo que ha provocado problemas a la hora de identificar una función sintáctica que no siga un esquema prototípico. Así, el sujeto se ha definido como el elemento que realiza la acción del verbo; el complemento directo (CD), como el elemento que recibe la acción verbal, y el complemento indirecto (CI), como la persona que se ve beneficiada o perjudicada por la acción verbal. Por tanto, si las funciones no cumplen estos criterios pasan a considerarse excepciones. Pero resulta ser que, en realidad, son muchos los casos que no se adecuan a estas definiciones, hecho que provoca equivocaciones y dificultades para identificar las funciones sintácticas. Para superar estos problemas se ha tomado la lingüística cognitiva, concretamente la teoría de prototipos, para tratar las funciones sintácticas desde otra perspectiva. De este modo existen estructuras prototípicas –como se explicarán a continuación– para cada función, pero también otras que se alejan de estas por no cumplir todas esas características –serán los sujetos, los CD y los CI periféricos y se asemejarán más a otras funciones.

Cuenca (2003) argumenta que las funciones sintácticas se pueden clasificar y definirse tomando seis características para definir cada prototipo. La primera característica es el tipo de sintagma: el sujeto suele estar formado por sintagmas nominales, el CI se constituye por sintagmas preposicionales –concretamente con la preposición *a*– y el CD puede estar configurado por ambos sintagmas –si es preposicional estará introducido por *a*. La segunda es la concordancia: el sujeto es el único elemento que ha de concordar con el verbo en número y persona, mientras que el complemento directo e indirecto no concuerdan con el verbo. La tercera característica es el tipo de función que realizan –según si se trata de un constituyente exigido por el verbo–: el sujeto es el argumento externo, y ambos complementos son internos. La cuarta

hace referencia al papel temático prototípico asociado a cada función: el sujeto suele tomar el papel de AGENTE; el complemento directo, el de TEMA, y el complemento indirecto, el de META o EXPERIMENTADOR. La quinta característica es la posición y combinación de las funciones: el sujeto prototípicamente precede al verbo, el complemento directo aparece pospuesto al verbo, y el complemento indirecto se sitúa detrás del complemento directo. La última es la animacidad: diferenciará al sujeto y al complemento indirecto del complemento directo.

La siguiente tabla refleja esquemáticamente la caracterización prototípica de las funciones sintácticas.

	Sintagma	Concordancia verbal	Tipo de función	Papel temático	Posición y combinación	Animacidad
SUJETO	SN	Sí	Argumento externo	AGENTE	S + V	Sí
CD	SN/ S.prep. (a + SN)	No	Argumento interno	TEMA	V + CD	No
CI	S.Preop. (a + SN)	No	Argumento interno	META EXPERIMENTADOR	V + (CD +) CI	Sí

Tabla 1: Definición prototípica de sujeto, CD y CI (a partir de Cuenca, 2003).

Así pues, el sujeto prototípico del español es un sintagma nominal que concuerda en número y persona con el verbo, su función es de argumento externo, su papel temático es AGENTE, se sitúa delante del verbo y es animado. Por ejemplo: *María canta su canción favorita*. El complemento directo (CD) prototípico es un sintagma nominal o sintagma preposicional –con la preposición *a*–, que no concuerda con el verbo, es un argumento interno del verbo, se sitúa detrás de él, tiene el papel temático de TEMA y es inanimado. Por ejemplo: *María tiene quince años*. El complemento indirecto (CI) es un sintagma preposicional introducido por la preposición *a*, no concuerda con el verbo, se trata de un argumento interno, su papel temático puede ser META o EXPERIMENTADOR, prototípicamente se sitúa detrás del CD y es animado. Por ejemplo: *La chica compró tres manzanas al vagabundo*.

A medida que no se reflejen estas características prototípicas en las funciones sintácticas, estas no se verán definidas tan claramente y se asemejarán a otras. En el

caso del sujeto será más periférico en la medida que sea postverbal (*¿Ha comido tu hermano?*); si el sujeto no es AGENTE, sino EXPERIMENTADOR o TEMA (*Mi primo me odia/ Tu abuela aún no ha llegado*) –podrá confundirse con el CI–; si el sujeto es inanimado (*Ha llegado un avión de Brasil*), y si el sujeto no concuerda con el verbo por estar este último en una forma no flexiva (*¿Cortarle yo el pelo?*). El sujeto también podrá confundirse con el CD si el papel temático es TEMA –ya que es el prototípico del CD.

Un CD será más periférico en la medida que no aparezca inmediatamente después del verbo (*Tienes que comprar hoy los cereales*); si no tiene el papel temático de TEMA (*Ayer abandonaron la casa del pueblo*); si el CD es animado (*He visto a tu hermana en el cine*); o en el caso de que el CD no sea un sintagma nominal (*He comprado tres helados*), sino un sintagma preposicional (*He visto a las vecinas*).

Por último, un CI será más periférico si no aparece inmediatamente después del CD o del verbo (*A Juan le gustan las tragedias*) –se asemejará al sujeto por su posición inicial–; si el CI no acompaña a un CD (*Los saltamontes repugnan a Marta*) –podrá confundirse con el CD, ya que será el único argumento interno del verbo–, y si el CI es inanimado (*Pablo dio un golpe al ordenador*) –se acercará a la función de complemento circunstancial.

4. Propuesta práctica

4.1. Introducción

Estos ejercicios están diseñados para tratar tres funciones sintácticas: el sujeto, el complemento directo y el complemento indirecto. Están pensados para trabajarse en 3º de la ESO, ya que las oraciones con las que los alumnos trabajarán no son de gran complejidad –son simples y breves– y son adecuadas para repasar las funciones sintácticas trabajadas en el curso anterior. El objetivo de estas actividades es que el alumno adquiera nociones de sintaxis mediante la reflexión metalingüística y que consiga diferenciar y reconocer estas tres funciones sintácticas dentro de una oración. Estos ejercicios han sido diseñados tomando como base la teoría de prototipos –explicada en el apartado 3.3.1– ya que esta teoría ha definido estas funciones sintácticas de manera prototípica, y no siguiendo únicamente el criterio semántico –como lo han hecho las definiciones tradicionales.

Al ser tres las funciones que se trabajarán, los ejercicios están divididos en tres bloques: en el primero están los del sujeto, en el segundo los del CD y en el último los del CI. La mecánica será la misma para los tres bloques: cada uno está compuesto por varias actividades en las que el alumnado –en grupos de 3 o en parejas– deberá reflexionar y extraer conclusiones sobre las características de estas funciones. Una vez que se haya completado un bloque, los grupos pondrán en común las conclusiones a las que hayan llegado y, entre todos, elaborarán una definición de sujeto, de CD y de CI. Por lo tanto, estas prácticas han de llevarse a cabo dentro del aula, con la dirección y supervisión del docente, que será el encargado de orientar, de resolver dudas, de guiar las actividades, y, en caso necesario, de reconducir la clase.

El diseño y planificación de estos ejercicios tiene como objetivo guiar a los alumnos desde la observación de las características del sujeto, CD y CI hasta su definición prototípica, teniendo en cuenta también la distinción de los casos que no son prototípicos pero que resultan presentes en la realidad. Los ejercicios están contruidos siguiendo una metodología más inductiva, por lo tanto, no se trata de proporcionar una definición para que posteriormente el alumnado distinga y clasifique las funciones, sino de que los estudiantes observen los ejemplos, reflexionen sobre ellos, los discutan y los cuestionen para llegar a construir sus propias conclusiones. Así pues, nuestra preocupación ha sido

diseñar un conjunto de actividades muy pautadas que ayuden a seguir un determinado hilo argumental al alumnado.

Estas actividades no se enmarcan dentro de una unidad didáctica completa, sino que pueden trabajarse de manera independiente, aunque es preciso que se ejecuten siguiendo este orden de los bloques.

4.2. Explicación de los ejercicios

4.2.1. Bloque I: Sujeto

En un primer momento, el docente escribirá en la pizarra la siguiente oración: *El perro ladra todas las noches*, y preguntará al alumnado cuál es el sujeto y qué sabe de esta función sintáctica. Se abrirá el debate y los estudiantes irán exponiendo las ideas que tengan sobre esta función –por lo tanto, sus conocimientos previos– del tipo: se coloca en posición inicial, es un animal o persona, no siempre aparece en la oración, etc. Una vez tratadas todas las ideas previas, los estudiantes se dispondrán en grupos de 3 o en parejas –previamente diseñados por el docente–, y se les dará una ficha con las siguientes actividades, que deberán resolver con la orientación y colaboración del docente.

- 1) Clasifica los sujetos de las siguientes oraciones según la posición que ocupen.
 - a) Llega la calma a Mallorca
 - b) El pirómano causa grandes daños en coches y edificios
 - c) Arrojan al mar dos motocicletas de alquiler
 - d) Se rompió el cristal de la ventana
 - e) Baleares se coloca entre las regiones más inseguras del país
 - f) Mienten en su testificación

El objetivo de este ejercicio es que el alumnado deduzca que el sujeto puede aparecer en distintas posiciones. El docente preguntará en qué posiciones puede aparecer un sujeto y algún alumno de uno de los grupos responderá que puede situarse en posición inicial, pospuesto al verbo o bien no aparecer explícitamente, por lo tanto, se tratará de un sujeto elíptico u omitido. En este momento, el docente

deberá explicar que la posición del sujeto puede variar, y seguidamente lanzará la pregunta siguiente: en las oraciones c), y f) el sujeto está omitido: ¿Dónde lo colocarías si lo tuvieras que hacer explícito? El alumnado reflexionará sobre esta cuestión y deducirá que en posición inicial. En este momento, el docente explicará que la posición inicial es la más evidente y prototípica para el sujeto. Además, a su explicación añadirá que apareciendo en otras posiciones puede confundirse con otras funciones sintácticas –no especificará cuáles porque se deducirán en los bloques II y III. Y se continuará con la siguiente actividad, que servirá para demostrar al alumnado que seguir un criterio semántico no es suficiente ni eficaz para identificar esta función sintáctica –ni las dos siguientes.

2) Tradicionalmente, se ha dicho que se puede identificar el sujeto de una oración por ser quién realiza la acción verbal. A partir de esta afirmación, reflexiona si las siguientes oraciones cumplen este criterio:

- a) Fernando viajará a Barcelona este fin de semana
- b) A Juan le preocupa el estado de salud de su madre
- c) Aumenta el malestar en la comunidad de vecinos
- d) A Paula le gustan los pasteles de chocolate
- e) El ruido molesta a los vecinos
- f) Ismael ha leído cinco libros este verano

Los alumnos discutirán y llegarán a la conclusión –con la ayuda del profesor si es necesario– de que no todas ellas responden a este criterio. Si tienen dificultades para descubrir si se cumple este criterio el profesor puede preguntar: en la oración e) ¿quién molesta? En este caso, la pregunta no encuentra respuesta, ya que el ruido es un sustantivo inanimado.

Por lo tanto, habrá dos tipos de oraciones: las que contestan a la pregunta – el sujeto es quién realiza la acción verbal– (oraciones a) y f)) y las que no (el resto de oraciones). De esta clasificación, el docente puede plantear la siguiente pregunta: ¿Por qué motivo no todos los sujetos pueden identificarse siguiendo este criterio? De esta cuestión, el alumnado deducirá que únicamente los sujetos animados (personas o animales) responderán a esta pregunta, pero que existen muchos otros que no podrán ser identificados de esta manera. Además, el docente

en este momento podrá mencionar que en los casos *b)*, *c)* y *d)* el sujeto puede confundirse con otra función sintáctica –con el CD–, ya que, entre otros motivos, no ocupa su posición prototípica. Una vez finalizado este ejercicio el docente recalcará que con estos dos ejercicios se han descubierto dos características que pueden, en parte, definir la función de sujeto: la posición que ocupa dentro de una oración y el hecho de ser animados. Después se continuará con el ejercicio 3 que tendrá el siguiente enunciado –el diseño de esta actividad (y de las que están construidas planteando pares de secuencias) se ha tomado de la tipología de ejercicios que plantean Bosque y Gallego (explicados en el apartado 3.2.2.3.):

3) ¿Qué diferencias existen entre estos pares de secuencias?

- Suben los índices de contaminación
- *Sube los índices de contaminación

- Unas terribles tormentas arrasaron la ciudad
- Una terrible tormenta arrasó las ciudades

Estos dos pares de secuencias están diseñados para que el alumnado reflexione y deduzca que el sujeto ha de concordar en número y persona con el verbo, ya que la segunda oración del primer par de secuencias es agramatical por no darse esa concordancia. Al llegar a esta afirmación, el docente puede corroborar que esta es la característica más relevante del sujeto y se trata de una condición necesaria, pero no suficiente. Y se procederá a resolver el siguiente ejercicio.

4) Observa este par de secuencias de oraciones ¿sujeto y predicado concuerdan?, así pues, ¿a qué conclusión podemos llegar si prestamos especial atención al sintagma con el que están formados los sujetos?

- Entre tú y yo no existe/n problemas
- Cada uno de los ejercicios es/son relevante/s

El alumnado, después de observar y reflexionar estas secuencias, llegará a la conclusión de que el sujeto de estas oraciones está formado por un sintagma

preposicional. En este momento, el docente explicará que existen sujetos que pueden concordar o no con el verbo, y serán los que están formados por un sintagma preposicional, un sintagma no prototípico de esta función. Una vez que se haya resuelto este ejercicio, el docente escribirá en la pizarra la siguiente oración:

- ¿Ofrecerle yo el coche?

Y formulará la siguiente pregunta: En el siguiente caso, ¿por qué el sujeto no concuerda con el verbo? El alumnado podrá inferir que en el caso de que el verbo esté en forma no personal, el sujeto, por un lado, no podrá concordar con este, y por otro, deberá aparecer explícito en la oración. Por lo tanto, el docente destacará que otra característica para identificar el sujeto es que prototípicamente ha de concordar en número y persona con el verbo, aunque existen casos en que esta condición no se da: casos en que el sujeto está formado por un sintagma preposicional y casos en que el verbo aparece en forma no personal. En ese momento, el docente repasará todas las características que se han trabajado hasta ese momento para identificar esta función, y seguidamente, se pasará a la siguiente actividad.

- 5) Observando todas las oraciones que aparecen en los ejercicios anteriores, ¿con qué tipo de sintagma se suele construir un sujeto?

El alumnado, una vez que haya revisado todas las oraciones, manifestará que se suele construir con un sintagma nominal, aunque en algunos casos puede estar formado por un sintagma preposicional. En este momento, el docente recalcará que el sintagma prototípico del sujeto es el nominal.

Finalizados estos cinco ejercicios, será el momento de elaborar entre todos –grupo-clase– una definición que se adapte a la función de sujeto. Esta definición podría ser: el sujeto aparecerá preferentemente en posición inicial, suele estar formado por un sintagma nominal, ser animado y es condición necesaria, aunque no suficiente, que concuerde en número y persona con el verbo.

4.2.2. Bloque II: Complemento directo

Para empezar a trabajar este bloque, el docente pedirá a los alumnos que cuenten qué saben de la función de complemento directo: ¿cuál es su estructura?, ¿qué es un CD?, ¿qué posición suele ocupar dentro de una oración? Esta puesta en común de ideas permitirá al docente descubrir los conocimientos previos con los que cuenta el alumnado. Una vez terminada esta lluvia de ideas, los alumnos se distribuirán en grupos y se les dará una ficha con las siguientes preguntas. Además, el docente advertirá que cada ejercicio, al igual que en el bloque I, permitirá construir una definición de CD.

- 1) En el Bloque I hemos visto que la característica más relevante y distintiva, aunque no suficiente, para identificar el sujeto dentro de una oración es la concordancia en número y persona con el verbo. A partir de los siguientes pares de secuencias reflexiona si esta característica es necesaria y se cumple para identificar el complemento directo (el CD aparece subrayado):

- Ana fue a comprar una manzana verde
- Ana fue a comprar cinco manzanas verdes

- Pablo mató al mosquito tigre
- Pablo mató a varios mosquitos tigre

Con este ejercicio el alumnado ha de llegar a la conclusión –aunque sea con la ayuda del docente si tiene dificultades, indicando que la primera oración de cada secuencia está en singular, mientras que la segunda en plural– de que no es condición necesaria que el CD concuerde con el verbo, ya que puede estar conjugado en singular y el CD aparecer en plural. Por lo tanto, el docente advertirá que esta característica identificativa para el sujeto no funciona para el CD. Y se pasará al siguiente ejercicio.

- 2) Identifica el sujeto y el complemento directo de las siguientes oraciones:
 - a) Marta odia las lentejas
 - b) Amenazó a sus vecinos con un cuchillo

- c) El fantasma abandonó la casa definitivamente
- d) Las altas temperaturas provocaron varios incendios
- e) Ayer fui a buscar a Ernesto al aeropuerto

Una vez identificados y corregida esta parte del ejercicio, el docente puede lanzar la siguiente pregunta: ¿qué tipo de sintagmas forman los CD de las oraciones anteriores? El alumno observará que el CD puede estar formado por un sintagma nominal o por un sintagma preposicional, introducido por la preposición *a*. El docente no intervendrá en esta afirmación, sino que se pasará al siguiente ejercicio.

- 3) Un CD puede estar formado por los sintagmas que habéis deducido, así pues ¿en qué casos estará formado por uno u otro sintagma? Reflexiona a partir de las siguientes oraciones:

- a) Las abejas producen bastante miel
- b) Ruth bebe tres litros de agua cada día
- c) El presidente del gobierno proclamó la independencia
- d) Ayuda a los enfermos
- e) Ayer llamé al fontanero

Si el alumnado tiene dificultades para solucionar este ejercicio, el docente intervendrá diciendo: ¿qué diferencia existe entre la oración *b)* y la *e)*? ¿son sustantivos animados, inanimados? Después de discutir y reflexionar, se llegará a la conclusión de que un CD estará formado por un sintagma preposicional si el CD es animado, es decir, hace referencia a una persona o animal. En cambio, lo estará por un sintagma nominal si el complemento directo es inanimado. En este momento el docente explicará que el CD puede presentar estos dos tipos de sintagmas, y se pasará al siguiente ejercicio.

- 4) En el Bloque I, hemos visto que tradicionalmente se ha dicho y se ha trabajado con la idea de que el sujeto puede identificarse semánticamente por ser quién realiza la acción verbal. En el caso del CD ¿qué pregunta tengo que hacer al verbo para deducir cuál es el CD de una oración? Si tenemos las oraciones:

- a) Ignacio maltrató a su mujer durante diez años > ¿ ____ maltrató Ignacio durante diez años?
- b) El árbol tiene aguacates > ¿ ____ tiene el árbol?

Los estudiantes llegarán a la conclusión que, para la primera opción, la pregunta es “a quién”, mientras que para la segunda es “qué”. El docente, en este momento preguntará: ¿por qué no se puede utilizar la misma pregunta en ambos casos? El alumnado, después de reflexionar llegará a la conclusión que en el primer caso se trata de un CD animado, mientras que en el segundo lo constituye un CD inanimado. El docente puede advertir en este momento que este criterio se utiliza en algunas ocasiones pero que no es determinativo para identificar el CD, porque puede confundirse con otra función sintáctica: la función del CI. A continuación, se seguirá con el ejercicio 5, que permitirá al alumnado descubrir cuál es la característica más distintiva para identificar un CD.

5) Clasifica estas oraciones según la posición que ocupe el CD:

- a) Arrebató al niño a su madre
- b) El regalo lo entregué a tu hermana
- c) Este hombre se bebió ayer cinco cervezas en media hora
- d) Voy a ver la película a las 22 h
- e) El bebé ha tomado ya tres biberones
- f) El policía miró su reloj
- g) La casa la compró la vecina
- h) A los ladrones los detuvieron ayer por la noche
-) A las chicas las recojo yo
- h) Pon las llaves dentro de la mochila

Con este ejercicio se pretende que el alumnado deduzca que el CD puede ocupar tres posiciones: ir inmediatamente después del verbo, aparecer en posición inicial o aparecer detrás de un complemento circunstancial que se ha desplazado. En este momento, el docente puede intervenir argumentando que la posición más prototípica del CD es la inmediata después del verbo, y lanzar la siguiente

reflexión: ¿Un CD formado por un sintagma preposicional puede confundirse generalmente con un sujeto? Los alumnos deducirán que no porque el sujeto suele estar formado por un sintagma nominal. Y el docente preguntará: ¿únicamente por este motivo? Hemos visto otro por el cual no se puede confundir...que es condición necesaria pero no suficiente para el sujeto... El alumnado deducirá que es la concordancia en número y persona con el verbo.

Volviendo al ejercicio 5 y, tomando las oraciones que se presentan, será el momento en el que el docente recalque que si un CD se sitúa en posición inicial será necesario que aparezca también su pronombre átono correspondiente. Por lo tanto, preguntará: ¿qué pronombres sirven para sustituir un CD en una oración? Los estudiantes, una vez hayan observado y reflexionado sobre la cuestión, responderán que son: *lo, la, los, las* y el docente explicará que la característica más distintiva para identificar un CD es la sustitución pronominal. También anunciará que el siguiente ejercicio servirá para conocer otro mecanismo que permite identificar el CD.

- 6) La sustitución pronominal permite conocer cuál es el CD de una oración, pero resulta que no es el único método para identificar esta función. A partir de estos dos pares de secuencias presentados a continuación, reflexiona qué otro método puede utilizarse:

- Rompí la ventana del baño

- La ventana del baño fue rota por mí

- Durante el verano Juan ha leído cinco novelas

- Durante el verano cinco novelas han sido leídas por Juan

El alumnado deducirá que el mecanismo que puede utilizarse es transformar una oración activa en pasiva. Así pues, el CD de la oración activa pasará a ser el sujeto paciente de la oración pasiva.

Una vez finalizados estos ejercicios en grupos reducidos, se procederá en grupo-clase a la elaboración de una definición de CD. La definición obtenida será del estilo a la siguiente: un CD puede estar formado por un sintagma nominal (será inanimado), o preposicional (será animado). No es necesario que concuerde en

número y persona con el verbo. Puede aparecer en tres posiciones: inicial, inmediatamente después del verbo, o después de un complemento circunstancial, aunque la más prototípica es la segunda posición mencionada. La característica más relevante e identificativa para el CD es la sustitución pronominal y los pronombres son: *lo, la, los, las*.

4.2.3. Bloque III: Complemento indirecto

Para iniciar este bloque se seguirá el mismo esquema que en los bloques anteriores. Primero, se abrirá un turno de palabra para que el alumnado exponga las ideas previas que tiene sobre la función de CI: ¿por qué tipo de sintagma está formado?, ¿qué posición ocupa dentro de la oración?, etc. para después distribuirse en grupos reducidos y resolver las siguientes cuestiones:

- 1) A nivel semántico, hemos visto que tradicionalmente el sujeto se identifica como el elemento que realiza la acción verbal y el CD podía ser reconocido preguntando “qué” o “a quién” al verbo. A partir de las siguientes oraciones deduce a qué pregunta responden los CI.
 - a) Raquel pidió ayuda a sus amigos
 - b) El doctor recetó antibiótico al paciente
 - c) A mi hermana no le gusta la fruta
 - d) El Gobierno otorgó tres becas a los estudiantes de física
 - e) A Mónica le encanta el verano

Con la resolución de este ejercicio el alumnado deducirá que la pregunta para identificar el CI semánticamente es: “a quién”. El docente, en ese momento, podrá decir: como podemos apreciar, este criterio semántico no nos permite identificar con toda seguridad el CI, ya que el CD también utiliza, en algunas ocasiones, esta pregunta. Por lo tanto, tendremos que acudir, como con en el caso del CD, a la sustitución pronominal, y los pronombres átonos que sustituyen el CI son: *le/ les*. Así pues, el docente anunciará que la sustitución pronominal es la

característica más distintiva para identificar esta función. Y se pasará al siguiente ejercicio.

- 2) Hemos mencionado que los pronombres átonos que se corresponden con el CI son *le/les*. A partir de la observación de los dos pares de secuencias que se presentan a continuación, ¿en qué casos el pronombre átono del CI es sustituido por otro? ¿por cuál?

- Compré un disco a ese cantautor > Le compré un disco

- Concedieron las becas a mis hermanas > Les concedieron las becas

- Compré un disco a ese cantautor > *Le lo compré > Se lo compré

- Concedieron las becas a mis hermanas > *Les las concedieron > Se las concedieron

El docente, en el caso en que el alumnado no llegue a ninguna conclusión, puede ayudar a resolver esta cuestión diciendo que en las dos oraciones de la primera secuencia solo se ha sustituido un complemento, mientras que en las de la segunda se han sustituido dos. Sea necesaria o no esta aclaración, el alumnado llegará a la conclusión de que si solo se sustituye el CI en la oración el pronombre átono será *le/ les*. En cambio, si se sustituye el CD y el CI en la misma oración, *le* resultará incorrecto y deberá adoptar el pronombre *se*. En este momento, el profesor podrá recapitular y repasar cuáles han sido las características que se han tratado en estos ejercicios para identificar el CI. Seguidamente, se pasará al siguiente ejercicio.

- 3) A partir de las oraciones que se presentan a continuación, reflexiona sobre las posiciones que puede ocupar un CI dentro de una oración.

- A Marina le encanta la playa

- El camarero sirve las bebidas a los turistas

- Vamos a regalar a la abuela un ramo de rosas

- Los escarabajos repugnan a Laura

- El policía disparó al ladrón

- María agradeció a Pilar su esfuerzo
- Al perro no le gusta el pienso
- Hemos comprado un helado a Raúl

El alumnado llegará a la conclusión de que el CI puede presentarse en tres posiciones: aparecer al inicio de una oración, después del CD o bien, inmediatamente después del verbo –y aparecer o no a continuación el CD. En este momento, el docente explicará que la posición más prototípica que ocupa es después del CD. Y preguntará: si se presenta inmediatamente después del verbo, ¿con qué función sintáctica podrá confundirse? El alumnado deducirá que al ocupar esta posición se acerca al CD. En este momento el docente explicará que la sustitución pronominal resulta ser la opción más eficaz para identificar esta función. Y se pasará a la siguiente pregunta:

- 4) En el caso de que un CI aparezca en posición inicial, ¿con qué función sintáctica puede confundirse? ¿Por qué?

Después de reflexionar, el alumnado concluirá que, generalmente, no puede confundirse con el sujeto porque el CI está formado por un sintagma preposicional introducido por la preposición *a*. Llegados a este punto el docente preguntará: ¿únicamente por este motivo? Y escribirá en la pizarra este par de secuencias:

- El doctor diagnosticó gastroenteritis a los niños
- Los doctores diagnosticaron gastroenteritis al niño.

Y lanzará la cuestión: ¿por qué motivo el CI puede aparecer tanto en singular como en plural? De esta secuencia, el alumnado deducirá que es posible que el CI aparezca en singular o en plural porque este complemento no concuerda con el verbo, característica distintiva, aunque no suficiente, de la función de sujeto. Y se seguirá con el siguiente ejercicio.

- 5) A partir de las oraciones de los enunciados anteriores, deduce con qué tipo de sintagma se forma un CI.

Este ejercicio no es de gran complejidad, ya que observando todos los ejemplos podrán determinar que el sintagma con el que se forma un CI es

preposicional –con la preposición *a*. Y el docente corroborará esta afirmación y explicará que suele estar formado por un sustantivo animado. Después se pasará a resolver la última actividad.

- 6) En el Bloque II hemos descubierto que para identificar un CD existe la opción de convertir una oración activa en pasiva. De este modo, el CD pasará a ser el sujeto pasivo de la oración. En el caso del CI, ¿en una oración pasiva adopta otra función sintáctica? Toma la siguiente secuencia como guía para deducir esta cuestión.

- Lucía devolvió la libreta a Marcos

- La libreta fue devuelta por Lucía a Marcos

Una vez analizadas esta secuencia, el alumnado habrá deducido que el CI desempeñará la misma función, aparezca en una oración activa o pasiva. Así pues, al haber finalizado estas actividades, el grupo-clase elaborará una definición de CI que se asemejará a la siguiente. Un CI estará formado por un sintagma preposicional –preposición *a*–, será animado y no es necesario que concuerde en número y persona con el verbo. Puede aparecer en tres posiciones: al inicio de una oración, inmediatamente después del verbo o después del CD, aunque la posición prototípica es la última. La característica más relevante e identificativa para el CI es la sustitución pronominal, y los pronombres correspondientes son *le/les*, con la variante *se*.

5. Conclusiones

Este trabajo ha dado a conocer tres posturas claramente diferenciadas en referencia a la enseñanza de la gramática: una que considera que no es necesario trabajar la gramática, sino únicamente centrarse en el uso de la lengua, otra según la cual enseñar gramática es útil para mejorar el uso de la lengua y la tercera optando por una concepción más científica, con la explicación y reflexión sobre el objeto de estudio. La postura que se ha abordado en este trabajo ha sido la segunda: la reflexión sobre el uso de la lengua. Reflexionar sobre el uso implica activar la gramática implícita –todos los conocimientos que un hablante-emisor tiene configurados en su mente si haber recibido ninguna instrucción– para convertirla en explícita. Es decir, se trata de hacer explícita la gramática implícita mediante la reflexión metalingüística.

Adoptar esta perspectiva en las aulas de secundaria implica abandonar el modelo tradicional de enseñanza, en el cual el profesor era el responsable de explicar ciertos conocimientos y en que el alumnado se limitaba a memorizarlos y aplicarlos en ejercicios de corte descriptivo. Introducir la reflexión metalingüística en las aulas implica concebir de manera diferente el proceso de enseñanza-aprendizaje: los ejercicios que se planteen han de ser de naturaleza distinta a los tradicionales –no pueden limitarse a identificar conceptos, a aplicar una norma–, han de estar planteados para que el alumno sea capaz de construir su propio conocimiento. Las actividades han de permitir la reflexión, han de poder contrastar información, descartar ideas, corregir o corroborar los conocimientos que se tenían preestablecidos. Así pues, también se verá permutado el papel de docente, que será el responsable de guiar, orientar, resolver dudas, aclarar ideas, encaminar una situación al objetivo que se quiera conseguir.

Para introducir la reflexión metalingüística en clases de gramática, en este trabajo se han explicado varios modelos que pueden utilizarse en referencia a la enseñanza de la gramática. Estas nuevas tendencias son: las secuencias didácticas para aprender gramática, hablar para aprender gramática y las actividades propuestas por Bosque y Gallego. Los tres modelos están planteados para que los estudiantes interactúen, tanto entre ellos como entre profesor-alumno.

La propuesta práctica para trabajar la reflexión metalingüística en las aulas ha tomado como base la teoría de prototipos –dentro de la lingüística cognitiva. Por lo tanto, se ha tomado el estudio de la gramática a partir de un nuevo planteamiento, que no se ha aplicado en las aulas anteriormente, y que resulta ser una opción aceptable y novedosa para trabajarla sintaxis. Los ejercicios que se han diseñado sirven para trabajar las funciones sintácticas de sujeto, complemento directo y complemento indirecto.

6. Bibliografía

- Arce, M., López, L., Miret, P., Mola, M., (2015). 2 ESO *Vigía Lengua castellana y Literatura*. Barcelona: Teide.
- Barberá, B. (2017). ¡Adjetivos, al jardín! Del adjetivo a la oración subordinada adjetiva. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 75, 20-25.
- Bosque, I. y Gallego, A.J. (2016). La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 54 (2), 63-83.
- Bosque, I. y Gallego, A.J. (2018). La gramática en la enseñanza media. Competencias oficiales y competencias necesarias. *Revista de Gramática Orientada a las Competencias (ReGRoc)*, 1, 141-201. Recuperado de: <https://revistes.uab.cat/regroc/article/view/v1-n1-bosque-gallego/pdf8>
- Camps, A. (1998). L'ensenyament de la gramàtica. En Camps, A. y Colomer, T. (Coords.). *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària* (pp. 105-106). Barcelona: ICE/ HORSORI.
- Camps, A. (2000). Aprender gramàtica: Què és saber gramàtica?. En Camps, A. y Ferrer, M. (Coords.) *Gramàtica a l'aula* (p. 101-116), Barcelona: Graó.
- Camps, A. (2006). Secuencias didácticas para aprender gramática (SDG). En: Camps, A. y Zayas, F. (Coords.). *Secuencias didácticas para aprender gramática* (p. 31-37). Barcelona: Graó.
- Cuenca, M.J. (2003) *Sintaxi catalana*. Barcelona: UOC.
- Cuenca, M. J. y Hilferty, J. (1999). *Introducción a la Lingüística Cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- Fontich, X. (2014). La gramática de la primera lengua en la escuela obligatoria. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 67, 7-15.
- Fontich, X. (2017). Enseñar gramática: cuando el “para qué” articula el “qué” y el “como”. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 75, 7-12.

- Fontich, X. y Rodríguez Gonzalo, C. (2014). La enseñanza de la gramática en la educación obligatoria. *Textos Didáctica de la Lengua y la Literatura: Enseñar gramática en la educación obligatoria*, 67, 5-6.
- Larringan, L.M. (2011). Reflexión metalingüística y enseñanza de la gramática. En Ruiz Bikandi, U. (coord.) *Didáctica de la lengua castellana y la literatura* (pp. 187-202). Barcelona: Graó.
- Milian, M. (2005). Parlar per «fer gramàtica». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 37, 11-30.
- 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.
- Vilà Santasusana, M. (2017). Secuencia didáctica gramatical (SDG) e interacción oral entre iguales. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura: Indagar sobre gramática en las aulas*, 75, 13-19.
- Zayas, F. (2006). La reflexión gramatical en el aprendizaje del uso de la lengua. En García Gutiérrez, M. E. (Coord.). *La educación lingüística y literatura en secundaria: materiales para la formación del profesorado*. Vol I. (pp. 69-100). Murcia: Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.