

2012

Análisis de los libros de texto en 2º de bachillerato

María del Mar García Pérez
Director: M^a del Mar Espejo Muriel
TFM Comunicación Social
14/12/2012



ÍNDICE

I. Introducción

1.1 Finalidad de los libros de texto

1.2 Aprendizaje progresivo: E.SO- Bachillerato- Universidad

II. Objetivos

2.1 Contraste entre las distintas editoriales de lengua y literatura castellana de 2º bachillerato

2.2. Marco Común Europeo de Referencia

III. Metodología y corpus

3.1 Modelo de investigación

3.2 Corpus

IV. Desarrollo de la investigación

4.1 Análisis de libros de texto

a) Enfoque metodológico

b) Aspectos sociológicos

c) Distribución teórica

d) Distribución práctica

4.2 Los libros de texto: editorial-profesorado

4.3 Autonomía del docente

4.4 Aprendizaje lineal del alumno

V. Conclusiones

5.1. El estado actual de los libros de texto

5.2. Propuestas de mejora

VI. Apéndices

6.1 Tablas

VII. Referencias bibliográficas

7.1 Corpus

7.2 Manuales

7.3 Estudios especializados

I. Introducción

1.1 Finalidad de los libros de texto

“No habrá ser humano completo, que se conozca y se dé a conocer, sin un grado avanzado de posesión de su lengua. Porque el individuo se posee a sí mismo, se conoce expresando lo que lleva dentro, y esa expresión sólo se cumple por medio del lenguaje. En realidad, el hombre que no conoce su lengua vive pobremente...¿No nos causa pena, a veces, oír hablar de alguien que pugna, en vano, por dar con las palabras... y sólo entrega al final una deforme semejanza de lo que hubiese querido decirnos? Esa persona sufre como una rebaja de su dignidad humana”.

P. Salinas, La responsabilidad del escritor

El colegio o centro educativo ha sido desde su origen la institución encargada de seleccionar, organizar y transmitir a niños y jóvenes los conocimientos culturales pertinentes a cada ciclo educativo. Desde la aparición de la imprenta y la difusión de los libros, los cuales se convirtieron en un instrumento de trasmisión e intercambio de conocimientos, los centros educativos han contado con la colaboración de los libros de texto, vehículo que se ha convertido en los últimos una herramienta de aprendizaje que ha servido de guía y apoyo a la impartición de las clases al profesorado y ha actuado como intermediario entre el estudiante y la materia en cuestión.

La palabra libro contiene varias acepciones según la Real Academia de la Lengua Española. Por un lado podemos definirla como “*un conjunto de muchas hojas de papel u otro material semejante que, encuadernadas, forman un volumen*” o también como “*obra científica, literaria o de cualquier otra índole con extensión suficiente para forma volumen, que puede aparecer impresa o e otro soporte*”¹. Así, el diccionario atribuye dos significados complementarios a la palabra libro, ya que no solo lo denomina como conjunto de hojas encuadernadas sino también con el significado de obra, sea de la índole que fuese. No obstante, en la Real Academia de la Lengua Española también se puede encontrar el concepto de libro de texto, y lo aplica a “*el que sirve en las aulas para que estudien por él los escolares*”. Mediante esta acepción se puede considerar el libro de texto como medio por el cual los estudiantes estudian

¹ DRAE: Diccionario de la Real Academia Española

conocimientos y conceptos, razón que más adelante, a lo largo de esta investigación, veremos si es una idónea guía para el escolar o si no es suficiente su estudio.

*“El libro de texto es una de las posibles formas que pueden adoptar los materiales curriculares para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje”*². Dicho manual consiste en un documento impreso cuya principal función es servir de guía al docente para que desarrolle su programa. El libro facilita la labor al profesor diseñando y organizando la práctica didáctica, es decir, la selección, la secuencia y organización temporal de los contenidos, la elección de los textos de apoyo, el diseño de las actividades y de los ejercicios de evaluación.

Si tenemos en cuenta la definición de libro de texto según el decreto *“material de carácter duradero y autosuficiente destinado a ser utilizado por los alumnos y alumnas y que desarrolla los contenidos establecidos por la normativa aprobada por una Comunidad Autónoma sobre el desarrollo de los currículos en las etapas educativas”*³, se puede considerar el libro como una guía ya no solo para el docente, sino un modelo de estudio para el alumno, el cual está condicionado por una normativa de cada Comunidad Autónoma y según el ciclo educativo, es decir, dicha normativa presenta unas pautas por las que ha de regirse el manual para que se adecue al desarrollo de un tipo generalizado de alumnos.

Pese al intento por acercarnos a una caracterización completa de libro de texto las anteriores definiciones resultan algo vagas e incompletas. Siguiendo a María Clemencia Venegas (1993)⁴ para definir de manera completa el libro de texto hay que incluir lo que el texto sí es y lo que no es.

1. El texto sí es un instrumento básico, tanto para el maestro como para el alumno, en cuanto a que su función es la de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, debe estar hecho para hacer más sencillo, fácil y eficiente el trabajo del profesor y del alumno. Es una herramienta de la educación como la palanca o el martillo,

² Vid: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/librotexto.htm

³ Decreto Foral 61/2010, de 27 de septiembre, por el que se aprueba el reglamento de desarrollo de la Ley Foral 6/2008, de 25 de marzo, de financiación del libro de texto para la enseñanza básica (BON de 20 de octubre de 2010).

⁴ VENEGAS, M. C. *El Texto Escolar: cómo aprovecharlo*. MEN-CERLALC, 1993.

solo que en este caso es una herramienta del conocimiento, es una sencilla y eficiente. El texto es, además, un mediador del conocimiento, con una condición dinámica (que le otorgan tanto el lector como el autor) que hace que se pueda adaptar o modificar, en el proceso de construcción de conceptos.

2. El texto no es un sustituto del maestro, de su acción directa, ni de la vinculación del escolar con la realidad misma, a través de las experiencias, la intuición, la observación y la experimentación.
3. El texto sí es un medio para estimular y dirigir al niño en el trabajo libre y productivo, planteándole problemas, provocando observaciones, induciéndole a llevar a cabo experimentos.
4. El texto sí debe partir de las vivencias del alumno, de lo que conoce en su hogar, de sus juegos de su comunidad, de su geografía e historia inmediata, para así llegar a comprender lo que está más lejos: la comunidad regional, la nación y el mundo.
5. El texto no es un material desvinculado de las innovaciones que son consecuencia de los avances de la ciencia y la tecnología de la educación, en las distintas áreas del acontecer pedagógico. Los avances en cada área del conocimiento y en el terreno tecnológico tienen impacto sobre el proceso de diseño, producción y empleo de los materiales educativos.
6. El texto sí es una unidad integrada de materiales de aprendizaje que contribuyen al desarrollo y mejoramiento del currículo, y permite al educando incorporar.

Sin embargo, pese a dicho modelo de construcción de los libros de texto, estos manuales reciben insuficiente atención por parte de la investigación e innovación educativa ya que es una cuestión de suma relevancia por el papel que juegan en la instrucción. Los libros de texto han sido desde su comienzo el material curricular más utilizado para la enseñanza en todos los niveles educativos. *Esto a veces provoca el abusivo uso del libro de texto en el proceso educativo ya que se identifica el material curricular solo con el manual y no con otros elementos didácticos como unidades o materiales de temas determinados, o diseños curriculares organizados por la administración, etc.*⁵ El profesorado por tanto delega a veces demasiada carga en los

⁵ COLECTIVO URDIMBRE, *Libros de texto y aprendizaje en la escuela*, Sevilla, Díada D.L. 2000

libros de texto al proporcionarle mayor tranquilidad en las aulas frente a los cambios educativos de las continuas reformas de los planes de estudio y a los variados tipos de perfil del alumnado, muy desnivelado académicamente y de procedencias dispares.

No obstante, los manuales de texto de los centros educativos son un recurso didáctico adecuado para resolver la diversidad cultural y los desequilibrios formativos de los adolescentes, pero por la responsabilidad y el peso que la educación ejerce en el alumnado, es necesario valorar los planteamientos, la funcionalidad y los contenidos, es por ello que el profesorado se encuentra con un deber que cuestiona el periodo del curso entero: el deber de escoger un libro de texto entre las diferentes editoriales existentes. Los docentes han de buscar un “*libro ideal que facilite el aprendizaje de habilidades intelectuales, el dominio de las técnicas usadas en las disciplinas y el planteamiento de prototipos que simulen la construcción (metodología) de los distintos conocimientos*”⁶.

Pero no hay que olvidar que la función de los libros de texto está básicamente relacionada con la concepción de enseñanza y aprendizaje de los autores de los manuales. *A través de la organización del libro de texto, la exposición de contenidos y la propuesta de actividades, los autores demuestran su visión de los que significa enseñar y aprender*⁷. Las actividades de los libros de texto analizados no siempre reflejan una concepción socioconstructivista del aprendizaje, que promueve una posición activa del alumno, sino que atribuyen a éste una posición pasiva, que lo sitúa como receptor de un saber elaborado en otra parte, materializadas o bien en la figura del docente o bien en la autoridad del manual.

En este sentido, en la mayoría de los centros y manuales se imparte una didáctica de recepción y no de producción. Esta perspectiva choca frontalmente con la concepción de la actividad constructiva en el aprendizaje. *Colisiona también con una concepción variacionista del lenguaje, puesto que parte de un modelo abstracto, alejado de los enunciados reales, que son ejemplos constantes de variabilidad*⁸; propone un modelo de lenguaje apto para ser analizado sin que se altere el modelo,

⁶ CASSANY D., M. Luna, G. Sanz, *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó, 2007.

⁷ PRATS J., *Los libros de texto*, Barcelona, Graó, 2012

⁸ VARIOS, *Los libros de texto*, Barcelona, Grao, Colección Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales, 1997

basado sobre todo en el lenguaje escrito como lengua de referencia; y ofrece unos patrones sintácticos que contribuyen a la idea de gramática como conjunto de reglas que deben interiorizarse para un uso correcto del lenguaje.

Sin embargo, el docente puede hacer uso además de una selección exhaustiva de contenidos, ejercicios u otros materiales de otros manuales elegidos en la clasificación de los libros. Estos suplementos pueden ser satisfactorios tanto para el alumno como para el profesor ya que como veremos más adelante en el transcurso de este estudio no existe un manual o libro de texto ejemplar o perfecto para cada tipo de alumnado.

Por tanto, los docentes han de buscar unos objetivos y contenidos de acuerdo con el curso con el que se basen en las necesidades de los estudiantes para después elegir entre los libros de textos disponibles en el mercado, aquél que se acerca más a dichos requisitos. *El docente debe de seleccionar varios manuales candidatos y proceder a una revisión global, teniendo en cuenta aspectos como contenido, práctica, secuencia, diagramación y calidad de gráficas e imágenes*⁹.

A su vez, el profesorado tiene que tener en cuenta que los manuales escolares contienen las intenciones de los autores transcritas en los manuales. *Los libros de texto son un conjunto de las labores de un equipo, por lo tanto el manual es el producto de una mezcla de intenciones, condiciones materiales e intereses dirigidos a un público, el alumnado muy heterogéneo y realizado en un complejo proceso en el que se trata de conciliar todas las expectativas.*¹⁰

Una vez elegido el manual que el docente va a utilizar de guía para la impartición de sus clases según el tipo de alumnado, objetivos y contenidos, el profesor se verá en la tesitura de organizar sus clases didácticas complementándolas con dicho manual, ya sea la disposición entera o parcialmente, con o sin modificaciones y el complemento de materiales adicionales.

⁹ CAMPS A., F. Zayas (coords.), P. Carrasco, *Secuencias didácticas para aprender gramática*, Barcelona, Graó, 2006

¹⁰ COLL C., A. Bustos, *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria*, Barcelona, Graó, 2010

Para la selección de los distintos materiales didácticos, el docente tiene que tener en cuenta varios objetivos a la hora de preseleccionar los distintos manuales. Para ello nos podemos basar en la clasificación de Lomas 2004¹¹:

1. Materiales didácticos ajenos rígidamente estructurados: En esta categoría se encuentran los manuales o libros de textos los cuales el profesor utiliza habitualmente como herramienta didáctica. Estos libros constituyen un material con un estilo didáctico identificable y estandarizado. Están elaborados de una forma bastante acabada por lo que el docente la mayoría de las ocasiones se limita a la aplicación cotidiana de este. Estos manuales vienen acompañados por un libro para el profesorado con orientaciones didácticas, un disco informáticos con el proyecto curricular de la editorial e incluso con una antología de textos.
2. Materiales didácticos ajenos abiertos y flexibles: Los manuales abiertos a la intervención pedagógica del profesorado pertenecen a esta categoría. Son libros donde el profesorado y los departamentos intervienen en la programación de sus clases y en propuestas didácticas. Estos manuales suelen ser editados sin ánimo de lucro por las administraciones educativas.
3. Materiales de elaboración propia: Son aquellos que son creados con el fin de contribuir a la innovación educativa en las aulas, en la medida en que reflejan la voluntad de sus autores de construir propuestas didácticas acordes con una determinada concepción del papel de la escuela.

Por otra parte, hay que tener en cuenta las distintas funciones que un libro de texto ha de cumplir¹²:

1. Los libros de textos deben ser una recopilación de información textual e icónica que cumplan los objetivos, contenidos, conceptos, procedimientos y actitudes establecidos por el marco común de referencia.

¹¹ LOMAS, C., *Cómo enseñar a hacer las cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística. Vol. I*, Barcelona, Paidós, 2005

¹² POZO J. I., *Teoría cognitiva del aprendizaje*, Madrid, Ediciones Morata, 2006

2. Los libros tienen que poseer una propuesta didáctica concreta para poder desarrollarla por el docente. Para ello, la editorial y los autores deben de optar por un enfoque metodológico y llevarlo a cabo tanto en los contenidos como en la práctica del manual. El docente ha de tener en cuenta dicho enfoque para seguirlo, o condicionarlo al nivel educativo del alumnado o al mismo enfoque personalizado del dicho profesor.
3. Los libros de texto son uno más de los distintos materiales curriculares a disposición del profesorado. El docente no debe olvidar la variedad de estos manuales y no dejarse guiar solo por los ellos. Los libros de texto han de considerarse como un recurso de ayuda más, pero no como la única perspectiva en dirección del proceso de enseñanza¹³.

Teniendo en cuenta estos parámetros para la elección de un libro de texto se ayuda a valorar el grado de intervención y renovación que el libro permite al docente y la capacidad de autoaprendizaje que el alumno puede llegar a tener mediante el estudio del manual, de este modo, *puede llegar a convertirse en un estímulo para la autonomía profesional del primero, y en un facilitador del aprendizaje de los segundos*¹⁴.

1.2 Aprendizaje progresivo: E.SO- Bachillerato- Universidad

“Los libros sólo tienen valor cuando conducen a la vida y le son útiles”

Hermann Hesse

El sistema educativo actualmente se rige por la Ley Orgánica de Educación (LOE) (Tabla 1), aprobada en mayo de 2006. Dicha ley regula la estructura y organización del sistema educativo en sus niveles no universitarios. En ella se reiteran los principios y derechos reconocidos en la Constitución defendiendo una nueva ley de calidad con equidad para todos. Se insiste en el carácter inclusivo de la educación, en igualdad de trato y no discriminación de las personas bajo ninguna circunstancia¹⁵.

¹³ LOMAS, C., *Cómo enseñar a hacer las cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística. Vol. II*, Barcelona, Paidós, 2008.

¹⁴ VID: CASSANY D., M. Luna, G.

¹⁵ <http://www.educacion.gob.es/educacion/sistema-educativo/principios-fines.html>

Esta ley contribuye al carácter de servicio público de la educación, considerando la educación como una asistencia esencial de la comunidad, la cual pretende que la educación sea accesible y gratuita para todos, con condiciones de igualdad de oportunidades, garantía de regularidad y continuidad y adaptada progresivamente a los cambios sociales.

Los principales objetivos del sistema educativo son:

- mejorar la educación y los resultados escolares
- conseguir el éxito de todos en la educación obligatoria
- aumentar la escolarización en infantil, en bachillerato y en ciclos formativos
- aumentar las titulaciones en bachillerato y en formación profesional
- educar para la ciudadanía democrática
- fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida
- reforzar la equidad del sistema educativo
- converger con los países de la UE.

La LOE comprende la enseñanza básica en diez años de escolaridad en las que se desarrollan de forma regular entre los seis y los dieciséis años de edad. La educación básica se organiza en educación primaria y educación secundaria obligatoria¹⁶.

Antes de dar paso a los distintos niveles de la educación vamos a dar un repaso por la historia de la educación y de los centros educativos.

Los Institutos de Educación Secundaria son los centros educativos públicos donde se imparte la enseñanza secundaria tanto en su tramo obligatorio (ESO, habitualmente entre los 12 y los 16 años) como en su tramo no obligatorio (Bachillerato).

¹⁶ Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación

Las denominaciones de los centros de enseñanza de nivel secundario y titularidad pública en los que se estudiaba la segunda enseñanza o bachillerato, es decir, Instituto de Segunda Enseñanza, Instituto Nacional de Bachillerato y posteriormente Instituto de Bachillerato, las cuales son las enseñanzas medias encaminadas a la Universidad, *fueron organizadas desde la Ley Moyano de 1857 (que preveía la creación de al menos uno en cada capital de provincia) y con diferentes planes educativos hasta el franquismo. Desde 1845, el plan de estudios de Pedro José Pidal inició los primeros institutos, en que se impartía la Segunda Enseñanza Elemental y la Segunda Enseñanza de Ampliación*¹⁷.

El último de esos planes fue el de la Ley General de Educación de 1970), que implantó el BUP (Bachillerato Unificado Polivalente), llamado *bachillerato moderno*, de tres cursos, al que se accedía tras aprobar la EGB y que se cursaba habitualmente de los catorce hasta los diecisiete años (tras los que se realizaba un COU -Curso de Orientación Universitaria-); frente al *bachillerato antiguo*, de seis cursos en dos tramos (Bachiller elemental y Bachiller superior), que se impartía desde los diez a los dieciséis años, con reválidas. Antes de que se crease el sistema de homologación, los centros de estudios privados no podían por sí mismos dar títulos, y debían enviar a sus alumnos a examinarse a los Institutos para conseguir los títulos oficiales.

Con la transición española los institutos pasaron a denominarse simplemente Instituto de Bachillerato (eliminando el adjetivo *Nacional* añadido durante el franquismo). Actualmente, tras la reforma educativa de 1990, los institutos han pasado a impartir Bachillerato (de dos cursos, habitualmente de dieciséis a los dieciocho años) y ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria, de cuatro cursos, de doce a dieciséis años), tras los que se obtiene respectivamente el Graduado en Educación Secundaria (al finalizar la ESO) y el Título de Bachillerato en la especialidad correspondiente (al finalizar el Bachillerato). Posteriormente, los alumnos realizan la PAU (Prueba de Acceso a la Universidad).

Hasta que las competencias educativas fueron transferidas a las comunidades autónomas, entre los años ochenta y noventa, los institutos dependían del Ministerio de

¹⁷ ESCAMILLA A., A.R. Lagares, J.A. García Fraile, *La LOE: perspectivas pedagógicas e históricas: glosario de términos esenciales*, Barcelona, Graó, 2006

Educación, es decir, del gobierno central, y aún lo siguen haciendo los de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, única zona que continúa de la que durante el periodo de transición se denominaba *territorio MEC*, junto a algunos centros de carácter especial.⁷

A continuación vamos a dar paso a una visión actual de la educación secundaria obligatoria y bachillerato.

E.S.O: Educación Secundaria Obligatoria

La Educación Secundaria Obligatoria (ESO) es una etapa educativa obligatoria y gratuita que completa la educación básica. Consta de cuatro cursos académicos que se realizarán ordinariamente entre los 12 y los 16 años de edad.

Se organiza de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado. Presta especial atención a la orientación educativa y profesional.

La finalidad y las características de la E.S.O son:

- Lograr que todos adquieran los elementos básicos de la cultura: humanísticos, artísticos, científicos y tecnológicos.
- Desarrollar y consolidar hábitos de estudio y de trabajo.
- Preparar para la incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral.
- Formar a todos para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos.
- Es la última etapa académica para determinados estudiantes y una etapa propedéutica para el resto, es decir, que les permite continuar con sus estudios.
- Los objetivos son: preparar al alumnado para el mundo laboral y la vida académica adulta.

-Tiene asignaturas comunes (para todos) y optativas (elegidas por el estudiante y ofrecidas por el centro). Éstas incluyen créditos de refuerzo o variables, y tratan otros temas complementarios.

-Está organizada en cuatro cursos.

-Se podrá repetir un máximo de dos cursos y permanecer, en régimen ordinario, hasta los dieciocho años de edad cumplidos en el año en que finalice el curso.

-El estudiante y sus padres pueden decidir, desde el momento en que aquél cumple 16 años de edad, dar por finalizada su escolarización obligatoria en esta etapa, en cuyo caso se le extenderá el correspondiente Certificado de Escolaridad en el que consten los años y materias cursados.

El Gobierno es el encargado de establecer las enseñanzas mínimas de la ESO con el fin de garantizar una formación común a todo el alumnado dentro del sistema educativo español.

Por otra parte, las Administraciones educativas competentes en cada Comunidad Autónoma son las responsables de establecer el currículo (el conjunto de objetivos, competencias básicas, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de una enseñanza) de la Educación Secundaria Obligatoria para su ámbito de gestión, del que forman parte las enseñanzas mínimas¹⁸.

Bachillerato

El bachillerato forma parte de la educación secundaria postobligatoria y, por lo tanto, tiene carácter voluntario. Consta de dos cursos académicos que se realizan ordinariamente entre los 16 y 18 años de edad. Se desarrolla en modalidades diferentes, se organiza de modo flexible y, en su caso, en distintas vías.

¹⁸ JIMÉNEZ J., *El sistema educativo*, Barcelona, Wolters Kluwers España D.L. 2009

Tiene como finalidad:

-Proporcionar a los estudiantes formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar las funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia.

-Ofrecer a los alumnos una preparación especializada, acorde con sus perspectivas e intereses de formación, que les permita acceder a la educación superior.

Las características de bachillerato son:

-Las actividades educativas en el bachillerato favorecerán la capacidad del estudiante para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo y para aplicar los métodos de investigación apropiados.

-Quienes cursen satisfactoriamente el bachillerato en cualquiera de sus modalidades recibirán el título de Bachiller, que tendrá efectos laborales y académicos.

-El Gobierno establece las enseñanzas mínimas del Bachillerato con el fin de garantizar una formación común a todo el alumnado dentro del sistema educativo español, así como la validez de los títulos correspondientes para facilitar la continuidad, progresión y coherencia del aprendizaje, en caso de movilidad geográfica de dicho alumnado. Las Administraciones educativas competentes en cada Comunidad Autónoma establecen el currículo (el conjunto de objetivos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación) del Bachillerato para su ámbito de gestión, del que forman parte las enseñanzas mínimas.

-El bachillerato es un ciclo de estudios con el que se obtiene el grado de bachiller. El bachillerato tiene un carácter obligatorio en algunos países, ya que sin él no se puede conseguir un empleo económicamente bien definido, aunque en la mayoría de los países no es así. *Las asignaturas que se imparten son más especializadas que en la secundaria, es decir, están encaminadas a las ciencias, a las letras o a las artes (cada uno de las tres tiene tres asignaturas de modalidad específicas, las demás son todas comunes). El objetivo del bachillerato es preparar académicamente al alumno para que pueda realizar estudios superiores*¹⁹.

¹⁹ GRACIDA Y., *Currículo y educación lingüística*, Madrid, Graó, 2008.

-El bachillerato se estudia en un Instituto de Educación Secundaria (I.E.S.). Anteriormente se cursaba el Bachillerato Unificado Polivalente (B.U.P.), que sustituyó al Bachillerato superior, como la Educación General Básica (E.G.B.) hizo con el Bachillerato elemental.

-Para acceder a la Universidad era necesario el Curso de Orientación Universitaria (C.O.U.), que preparaba para las P.A.U. o Selectividad, sustituyendo al antiguo Curso preuniversitario o "Preu".

-En España, actualmente (Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de educación) el bachillerato es una etapa postobligatoria de la educación secundaria y, por tanto, tiene carácter voluntario; consta de dos cursos académicos.

- Se realiza después de la Educación secundaria Obligatoria, entre los dieciséis y los dieciocho años y son estudios previos a los estudios superiores.

-Una vez finalizado, obtenido el título de bachillerato, se puede optar por el mundo laboral, por un Ciclo Formativo de Grado Superior de Formación Profesional o por la Universidad. Si se quieren realizar estudios universitarios, se ha de superar una prueba de acceso a la Universidad (PAEU) selectividad.

- Para incorporarse al Ciclo Formativo de Grado Superior solo se requiere un certificado con la nota media obtenida del bachillerato.

Hay tres modalidades de Bachillerato:

- Artes.
- Ciencias y Tecnología.
- Humanidades y Ciencias Sociales.

Universidad

Del latín *universitas*, la universidad es una institución de enseñanza superior formada por diversas facultades y que otorga distintos grados académicos. Estas instituciones pueden incluir, además de las facultades, distintos departamentos, colegios, centros de investigación y otras entidades.

Cuando el alumno acaba la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O) y bachillerato puede elegir si desea cursar un Ciclo Formativo de Grado Superior o acceder a la Universidad. Si cursamos un Ciclo Formativo de Grado Superior también podremos acceder directamente a titulaciones universitarias que tengan relación con los estudios realizados. Sin embargo, si deseamos realizar el acceso a la Universidad desde el Bachillerato tendremos que realizar la Prueba de Aptitud para el Acceso a la Universidad.

Los mayores de 25 años que no posean título de Bachiller, tienen su propia vía para acceder a los estudios universitarios: es la Prueba de Acceso a la Universidad para mayores de 25 años, considerándose como una vía de acceso a los estudios superiores completamente diferente a la PAAU o Selectividad.

La Selectividad es la prueba de acceso que tenemos que realizar cuando deseamos acceder a la Universidad, pública o privada, al término del Bachillerato. En la Selectividad tenemos demostrar nuestra madurez y los conocimientos adquiridos. La Selectividad recibe el nombre de PAAU, es decir, *Prueba de Aptitud para el Acceso a la Universidad*, pero, como venimos señalando, la tan temida *Prueba de Acceso a la Universidad* sigue siendo más conocida por su denominación tradicional, *la Selectividad*²⁰.

Como su propio nombre indica, la Selectividad implica en sí misma la concurrencia a un proceso competitivo, una selección de aspirantes en toda regla ya que las plazas ofertada por las Universidades españolas para cada curso son inferiores a las solicitudes de acceso a la Universidad que se plantean en ese determinado año.

²⁰VID: ESCAMILLA A.

II. Objetivos

2.1 Contraste entre las distintas editoriales de lengua y literatura castellana de 2º bachillerato

“En la lectura debe cuidarse de dos cosas: escoger bien los libros y leerlos bien”

Jaime Balmes

Los libros de texto forman el principal recurso de apoyo al profesorado. Su utilización debe ser una guía para la impartición de las clases, pero si el profesorado es esclavo del texto, se destruye cualquier recurso didáctico que pueda elaborar por sí mismo.

Analizar los libros de las diferentes editoriales, observar sus contenidos y sus propuestas didácticas, su funcionalidad, estudiar si van correctamente dirigidos hacia el tipo de alumnado que va dirigido, los procesos de selección por parte del profesorado etc., son cuestiones de gran interés para analizar el proceso didáctico y repercute en la calidad de cualquier recurso pedagógico, ya que es de gran importancia para la configuración de la acción didáctica de los docentes. Dichas cuestiones son los objetivos que se han tratado de esclarecer en esta investigación.

Mediante la evaluación de diferentes cursos a través de distintas editoriales se ha analizado si existe una cohesión entre el contenido y las actividades que derivan de estos y comprobar que estos evolucionan en cada curso. Por tanto será preciso verificar si se produce una explotación de los recursos, comprobar que se introducen temas de actualidad, confirmar que convive la terminología y corrientes que procedan de la actualidad, etc.

Los problemas de representación didáctica del contenido, el cometido del libro de texto y el papel del profesor de lengua y literatura en la enseñanza de esta materia, constituyen un núcleo de preocupación y de estudio en el que insertamos nuestro trabajo²¹.

²¹ GÓMEZ MASDEVALL Mª T., V. Mir Costa, Mª G. Serrats Paretas, *Propuestas de intervención en el aula: técnicas para lograr un clima favorable en la clase*, Madrid, Narcea, 1997

Considerando la conveniencia de determinar y reflexionar sobre la importancia de los libros de texto en la etapa de secundaria y bachillerato, los resultados que aquí se ofrecen se enmarcan en el contexto de una investigación centrada en el estudio de una mejora de estos para el desarrollo de enseñanza-aprendizaje del alumno.

2.2. Marco Común Europeo de Referencia

El Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, aprobado por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) y que establece la estructura y las enseñanzas mínimas de Bachillerato como consecuencia de la implantación de la Ley Orgánica de Educación (LOE), por el que se establece el currículo de Bachillerato para esta comunidad²². El presente documento se refiere a la programación de la materia común de Lengua castellana y Literatura en el segundo curso de Bachillerato.

Según la LOE (artículo 32), esta etapa ha de cumplir diferentes finalidades educativas, que no son otras que proporcionar a los alumnos formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia, así como para acceder a la educación superior (estudios universitarios y de formación profesional de grado superior, entre otros).

La materia de Lengua castellana y Literatura adquiere en este contexto una importancia decisiva para la formación de los alumnos, en el sentido de que consolidar y ampliar la competencia comunicativa y literaria y la capacidad lingüística del estudiante de Bachillerato (esta materia en este curso exige tener conocimientos de la de primero) es condición imprescindible para el logro de los fines formativos y propedéuticos de la etapa, independientemente de que el alumno curse o no al acabar este segundo curso estudios universitarios o técnico-profesionales.

El hecho de que el alumno finalice en este curso una formación mucho más específica y especializada en una modalidad determinada de Bachillerato implica, entre otros aspectos, que debe adquirir unas capacidades y destrezas que le permitan

²² VID: Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas

*comprender los discursos (científicos y técnicos, y también humanísticos) que ha de trabajar en el ámbito académico*²³.

Además, no debe olvidarse que el alumno ha de atender también a los discursos culturales y literarios, por lo que se han de tener en cuenta los medios de comunicación y el ámbito literario (en esta etapa de su formación debe ser capaz de crear y de comprender cualquier tipo de discurso).

En suma, debe ser consciente de la globalidad que implican los conocimientos y destrezas que ha adquirido en, al menos, estos dos cursos de la etapa para aplicarlos de forma integrada, tanto en lo que se refiere a la comprensión y valoración de textos ajenos como a la producción de los propios.

Cada uno de estos tipos de discursos y ámbitos le proporcionan al alumno unas capacidades y destrezas distintas pero complementarias (los procedimientos son el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje), que no son sino reflejo de los diferentes tipos de formación que requiere en su vida: en el ámbito académico, textos que le proporcionan información y conocimiento, de marcado carácter formal, en los que destacan el rigor y la precisión (y que sirven para sistematizar distintos hábitos de trabajo intelectual); en el de los medios de comunicación, textos que le proporcionan información sobre la realidad del mundo actual y una formación cultural, y que serán permanente fuente de conocimiento; y en el literario, textos que le permiten, mediante su lectura y comentario, ampliar la competencia comunicativa, dada la variedad de contextos, contenidos, géneros y registros (la formación lingüística es un continuo a lo largo de todo el proceso educativo, tanto horizontal (en todas las materias) como verticalmente (en todos los cursos)).

Por ello, el objetivo final de esta materia es que el alumno adquiera los conocimientos necesarios que le permitan intervenir de forma adecuada (comprender y expresarse, de forma oral y escrita) en los diferentes ámbitos del discurso y en la interacción verbal en diferentes ámbitos sociales (a modo de distintos niveles de uso), y también en la emisión de juicios estéticos y críticos de forma razonada en lo que se

²³ VID: ESCAMILLA A.

refiere a la creación literaria, es decir, transferir las habilidades lingüísticas desde el aula a situaciones reales de comunicación.

En consecuencia, *tres son los bloques en los que se organizan los contenidos del currículo autonómico: La variedad de los discursos, Conocimiento de la lengua y El discurso literario*²⁴.

La reunión en una de las dos materias que constituyen esta asignatura, lengua y literatura españolas, ha tenido algunas ventajas y también graves inconvenientes para su buen aprovechamiento. La ventaja principal radica en la posibilidad que abre al Profesor de aludir de manera continua a cuestiones lingüísticas en Literatura, y a cuestiones literarias en Lengua, poniendo de manifiesto que la palabra organizada en textos es la materia prima de eso que llamamos Literatura. El inconveniente mayor estriba en la escasez de tiempo con que contamos para desarrollar un amplio temario, que corona y resume todos los esfuerzos que hemos hecho en las etapas anteriores y en el curso precedente del Bachillerato.

Es necesario contar, además, con la presión añadida que supone para todos la prueba de Selectividad, con sus características tan precisas, y a la vez algo imprecisas puesto que pretende medir algo tan sutil como la madurez intelectual del alumno que ingresa en la Universidad.

Por lo que respecta a la Lengua, *el alumno debe en este curso poner a punto todos sus conocimientos y habilidades: caligrafía, ortografía, comprensión, conocimientos de fonética y fonología, de morfología y sintaxis, de semántica, pragmática, capacidad de reconocer las modalidades textuales, retórica, métrica, estilística, comentario de textos, y por último, capacidad de síntesis, de exposición y de argumentación*²⁵.

Sin embargo, es sabido que textos escolares ideales y completos no existen, sin embargo, es necesario establecer unas propiedades o características que deben reunir los textos de acuerdo con su naturaleza, su función y sus propósitos.

²⁴ RAMO TRAVER Z. *El funcionamiento de los institutos de secundaria: guía práctica del profesor*, Madrid, Escuela Española D.L., 1995.

²⁵ VID: GRACIDA Y.

*Muchas circunstancias externas a los textos mismos inciden en el momento de escoger y evaluar un texto escolar: preparación de los docentes y de los alumnos, experiencias previas de los alumnos, contextos socioculturales, precios, enfoques metodológicos etc*²⁶. Estos son:

– Un lenguaje escrito, idiomáticamente correcto y adaptado al usuario: vocabulario apropiado a la edad y preparación del alumno, sintaxis ajustada a su nivel lector, corrección idiomática del discurso, estilo claro, sencillo y preciso que resulte significativo, extensión y complejidad de las oraciones y párrafos que faciliten la lectura, uso dosificado de terminología técnica de cada asignatura.

– Un lenguaje gráfico apropiado: las imágenes son textos que pueden proponer una lectura distinta a la de los textos codificados lingüísticamente y, por ello, son un lenguaje cargado de significación y *no un "aspecto técnico gráfico"*. *La calidad gráfica de un texto puede tener indicadores como: las ilustraciones complementan los textos escritos creando un balance adecuado entre la palabra y la imagen tanto para el grado escolar como para la naturaleza de la asignatura*²⁷.

Las ilustraciones combinan lo didáctico con lo artístico; las ilustraciones son comprensibles, suficientes y de tamaño y forma adecuadas para el propósito al que sirven. Las ilustraciones aportan elementos informativos, motivadores y de relación con la realidad; La diagramación distribuye adecuadamente los elementos de la página (textos, figuras y áreas en blanco); El uso del color cumple propósitos pedagógicos y estéticos.

– Un contenido suficiente, actualizado y con validez científica para el respectivo grado escolar: datos precisos y actualizados, de acuerdo con el desarrollo de las ciencias a la que corresponde cada asignatura, así como, al grado escolar respectivo; organización coherente, gradual y sistémica de la información presentada; objetividad, validez, veracidad y cantidad de la información, de acuerdo con lo que plantea el currículo y con lo que el alumno puede procesar; segmentación de la información en capítulos, unidades, lecciones etc. fáciles de administrar dentro de la organización escolar y que hagan previsible el contenido; adecuación del contenido al tiempo disponible para

²⁶ VID:POZO J.I.

²⁷VID: ESCAMILLA A.

enseñarlo durante el año escolar, mecanismos que promuevan la relación entre los temas tratados y los de otras asignaturas, al igual que entre las diversas secciones del libro; empleo de títulos y subtítulos estimulantes y significativos.

– Un tratamiento pedagógico de los temas presentados:

- Propicia la participación activa del alumno, evitando que se convierta en un espectador pasivo o en un repetidor de información; motiva al estudiante a aprender y a mantenerse interesado mientras trabaja con el texto.
- *Utiliza un método consistente para enseñar; promueve la relación entre lo aprendible, el medio en que se ubica el estudiante y situaciones reales; incluye actividades suficientes y variadas, para realizar dentro y fuera del aula, individualmente y en grupo; estimula procesos de análisis, creatividad y toma de posición razonada²⁸.*
- Fomenta la aplicación de criterios de autoevaluación y autocontrol.
- Genera habilidades y actitudes que le sirven al alumno para aprender a aprender, invita al alumno a buscar información, a investigar.
- Informa al estudiante lo que se espera que aprenda y lo evalúa con base en los resultados que debía obtener.
- Incorpora oportunidades para que el alumno formule y valide hipótesis.
- Presenta ayudas para el aprendizaje, tales como ejercicios, sugerencias, instrucciones, preguntas, problemas, talleres, resúmenes y evaluaciones.

– Una relación estrecha con las pautas curriculares y programáticas: se ajusta a los fines de la educación y a los fundamentos del currículo, tiene en cuenta las características y recursos de la comunidad a la cual se dirige; contribuye real y efectivamente a la formación cultural, histórica y social del educando; plantea actividades para que el alumno produzca conocimiento; fomenta actitudes de responsabilidad en el alumno, frente a sí mismo y a los demás.

²⁸ VID: JIMÉNEZ J.

– Un conjunto de valores positivos, que contribuya a la formación del educando: los textos transmiten y fomentan valores positivos como:

- el trabajo en equipo y la solidaridad;
- el dialogo y la convivencia;
- el respeto por los derechos de los demás;
- la conservación ambiental y la utilización adecuada de recursos, la construcción de una autoimagen positiva en el estudiante;
- la formación de hábitos para el trabajo mental y manual;
- el pensamiento analítico, creativo, crítico y científico.

– Y unos rasgos físicos o materiales que soporten los elementos anteriores y que satisfagan las necesidades del profesor que escoge un texto y del alumno que lo utiliza como instrumento de aprendizaje: el tipo de letra, el largo de línea, el espacio adecuado entre letras, palabras y párrafos que haga legible el texto, márgenes adecuada, paginación, carátula atractiva y bien impresa, colores y tintas utilizadas, tipo de papel, calidad y nitidez de la impresión, calidad de la encuadernación etc.

La sumatoria de estos indicadores es, por lo pronto, una manera de acercarnos al texto y de tener algunos criterios claros a la hora de escoger y evaluar un texto académico. Sin embargo, *no podemos desconocer que la "calidad" de un texto tiene una perspectiva polifacética ya que depende de quién lo evalué y para que se evalúa, lo que determinará su grado de aprobación o desaprobación en un determinado contexto*²⁹.

²⁹ ÁLFAREZ VALERO M.I., "Educación literaria y currículum en España desde 1970". *Revista Glosas Didácticas*, 2008, Nº17

III. Metodología y corpus

3.1 Modelo de investigación

“El ver mucho y el leer mucho avivan los ingenios de los hombres”

Miguel de Cervantes

Para la realización de mi trabajo de investigación he partido de diferentes editoriales de los libros de texto correspondientes al curso 2º Bachiller. A partir de ahí, después de analizar la distribución de los libros y la similitud de temas me he centrado en las actividades de cada tema y apartado.

Las principales técnicas que he utilizado para la realización de mi trabajo han sido la observación, el análisis y la conclusión o determinación.

He analizado los libros de texto minuciosamente, por lo que he usado la técnica de la observación. Esta destreza se fundamenta en leer todos los libros de textos y observar cuales son las diferencias existentes en los contenidos de las actividades programadas y en los ejercicios en sí. Se trata de una mera visión sobre todos los libros para llegar a una primera conclusión.

Después he examinado con detalle el análisis de los ejercicios. A partir de la observación de las actividades con respecto a las temas he tratado, elaboro un análisis crítico de las mismas para descubrir, de acuerdo con las pautas anteriormente mencionadas, la naturaleza de la explotación de los contenidos teóricos.

Por último, dicha investigación se centra en una conclusión en la que se cite los detalles del análisis finalizado. Se trata de determinar si los ejercicios están adaptados a los objetivos que anteriormente se han citado o si, por el contrario, se pueden apreciar aspectos que sean susceptibles de ofrecer una visión más completa y rigurosa de los contenidos teóricos.

3.2 Corpus

Para la realización de este estudio y poder contrastar con diferentes manuales he hecho uso de diferentes manuales que se vienen utilizando en la actualidad en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Para ello, aunque el centro a estudiar es 2º bachillerato se ha diferenciado con otros cursos para ver el grado de evolución de los temas a tratar.

He aquí las referencias que se han analizado:

-2º Bachillerato

- ARROYO CANTÓN, C. y P. Berlato Rodríguez, *Lengua castellana y literatura 2º Bachillerato*, Madrid, Oxford, 2008.

-BLEQUA PERDICES J.M., P. Gómez Navarro, R. Boyano, J. Manuel Viguera, S. Fabregat, T. R. Ramalle, *Lengua y literatura Castellana 2º bachillerato*, Madrid, S.M., 2008.

-BOSQUE MUÑOZ, I., J. A. Martínez Jiménez, F. Muñoz Marquina, J. Rodríguez Puértolas, M.A. Sarrión Mora, D. Ynduráin Muñoz, *Lengua Castellana y literatura 2º Bachillerato*, Madrid, Akal, 2009.

-GUTIÉRREZ ORDOÑEZ S., J. Serrano, J. Hernández García, *Lengua y literatura Castellana 2º bachillerato*, Madrid, Anaya, 2009.

-HERNÁNDEZ G., J. M. Cabrales, *Lengua castellana y literatura 2º Bachillerato*, Madrid, SGEL, 2008.

-NICOLÁS VICIOSO C., C. Jiménez García-Brazales, *Lengua y literatura 2º Bachillerato*, Madrid, Bruño, 2009.

-1º Bachillerato

-BOSQUE MUÑOZ, I., J. A. Martínez Jiménez, F. Muñoz Marquina, J. Rodríguez Puértolas, M.A. Sarrión Mora, D. Ynduráin Muñoz, *Lengua Castellana y literatura 1º Bachillerato*, Madrid, Akal, 2009.

-CANTÓN ARROYO, C. y P. Berlato Rodríguez, *Lengua castellana y literatura 1º Bachillerato*, Madrid, Oxford, 2008.

-GUTIÉRREZ ORDOÑEZ S., J. Serrano, J. Hernández García, *Lengua y literatura Castellana 1º bachillerato*, Madrid, Anaya, 2010.

-HERNÁNDEZ G., J. M. Cabrales, *Lengua castellana y literatura 1º Bachillerato*, Madrid, SGEL, 2008.

-NAVARRO GÓMEZ R., P. Villar, M.J. Valls González, *Lengua y literatura Castellana 1º bachillerato*, Madrid, S.M., 2009.

-NICOLÁS VICIOSO C., E. Ariza Trinidad, C. Jiménez García-Brazales, A. García Galiano, *Lengua y literatura 1º Bachillerato*, Madrid, Bruño, 2011.

-4º ESO

-BLEQUA PERDICES J.M., L. Gómez Torrego, R. Boyano, F. Paredes García, S. Fabregat, S. Álvaro García, *Lengua y literatura Castellana 4ºESO*, Madrid, S.M., 2008.

-CANTÓN ARROYO, C. y P. Berlato Rodríguez, *Lengua castellana y literatura 4ºESO*, Madrid, Oxford, 2008.

-GUTIÉRREZ ORDOÑEZ S., J. Serrano, J. Hernández García, *Lengua y literatura Castellana 4ºESO*, Madrid, Anaya, 2009.

-HERNÁNDEZ G., J. M. Cabrales, *Lengua castellana y literatura 4ºESO*, Madrid, SGEL, 2009.

-MARTÍNEZ JIMÉNEZ J.A., F. Muñoz Marquina, M.A. Sarrión Mora, *Lengua Castellana y literatura 4ºESO*, Madrid, Akal, 2009.

-GÓMEZ PICAPEO J., J. Lajo Buil, J. Toboso Sánchez, C. Vidorreta García, *Lengua y literatura 1º Bachillerato*, Madrid, Bruño, 2009.

IV. Desarrollo de la investigación

4.1 Análisis de libros de texto

“La lectura hace al hombre completo. La conversación lo hace ágil. La estructura lo hace preciso”

Francis Bacon

Este trabajo surgió de la idea de hacer una investigación que favoreciese la enseñanza-aprendizaje en los centros educativos a través de los libros de texto; por ello, me decido a examinar varias editoriales para hacer un análisis del contenido total que se exponen en los libros. Así se podría establecer un estudio de los aspectos beneficiosos que ayudan a la comprensión de los textos por parte de los alumnos, y otros no tanto que podrían darse a mejorar para conseguir de esta forma el éxito escolar del alumno.

Además, esta investigación se intensifica en los ámbitos que abarca, puesto que comprende en su ámbito total un curso que significa el fin de la época de la enseñanza obligatoria y de bachillerato, es decir, un año donde todos los aspectos que se tratan en cursos anteriores se han solidificado en este y por lo tanto, mejorado. Esto es, segundo curso de Bachillerato, curso donde se asientan todos los aprendizajes recibidos durante la Educación secundaria y el primer curso del Bachillerato, de modo que el alumnado – al final del mismo– habrá de estar en disposición no sólo de realizar un uso efectivo de la lengua (expresar y comprender textos diversos con relación al contexto en que se emiten), sino de desarrollar los mecanismos adecuados para interpretar con éxito textos de cualquier característica. También se requiere una mínima competencia literaria para interpretar textos narrativos, poéticos y teatrales .El uso y el conocimiento de la Lengua se plantea desde el punto de vista de la Pragmática Lingüística (uso lingüístico) y, ya en este nivel, como reflexión gramatical sobre la propia lengua, así como sobre la diversidad textual que genera la comunicación social. Además de atender al progreso conjunto y armónico de las diversas habilidades comunicativas verbales (hablar, escuchar, leer y escribir), se presta especial atención al desarrollo de la capacidad crítica de los alumnos.

No obstante, es preciso tener algunas referencias a otros cursos, como es 1º de bachillerato y el último curso de la educación obligatoria, para, de esta manera, llegar a

una completa evaluación de la asignatura de lengua y literatura en los centros educativos.

De esta manera damos paso a los temas que se tratan tanto en el curso de 2º de bachillerato como en los cursos de comparación (Tabla 2).

Los temas en 2º de bachillerato son los siguientes (Tabla 3):

Bloque I. La variedad de los discursos.

- Modelos textuales: Textos escritos específicos. Textos científicos y técnicos.
- Textos jurídicos y administrativos. Textos humanísticos. Textos periodísticos y publicitarios. Textos literarios.
- Análisis del tema, de la estructura organizativa y del registro de los textos de carácter expositivo y argumentativo, procedentes del ámbito académico, utilizando procedimientos como esquemas, mapas conceptuales o resúmenes.
- Composición de textos expositivos, tanto orales como escritos, propios del ámbito académico, atendiendo a las condiciones de la situación y utilizando adecuadamente los esquemas textuales.
- Análisis del tema, de la estructura organizativa y del registro de los textos periodísticos y publicitarios, utilizando procedimientos como esquemas, mapas conceptuales o resúmenes.
- Composición de textos periodísticos, tomando como modelo los textos analizados.
- Estructura del texto. Mecanismos de coherencia y cohesión (II): Conocimiento de las relaciones que se establecen entre las formas verbales como procedimientos de cohesión del texto con especial atención a la valoración y al uso correcto y adecuado de los tiempos verbales.
- Reconocimiento y uso de conectores, marcadores (conjunciones, adverbios, locuciones conjuntivas, prepositivas o adverbiales y expresiones de función adverbial), y procedimientos anafóricos que contribuyen a la cohesión del texto.

- Reconocimiento y uso de procedimientos lingüísticos y paralingüísticos de inclusión del discurso de otros en los propios (cita, discurso referido).

Bloque II. Conocimiento de la lengua.

1. Lengua y sociedad.

-Origen y desarrollo de la lengua española: Surgimiento del castellano y su expansión en la Edad Media. Consolidación moderna. El español en el mundo: Situación y perspectivas.

-Variedades geográficas del español. Las hablas septentrionales. Dialectos hispánicos. Las hablas meridionales. El español de América. Valoración positiva de las variedades del español en América y de la necesidad de una norma panhispánica.

-Características lingüísticas del español actual.

-Conocimiento del fenómeno de la existencia de distintos registros y usos sociales y valoración de la necesidad de una norma.

2. La gramática.

-Las categorías gramaticales (II).

-Sistematización de conceptos relativos a la estructura semántica (significados verbales y argumentos) y sintáctica (sujeto, predicado y complementos) de la oración y a la unión de oraciones en enunciados complejos, con objeto de reconocer y utilizar distintas posibilidades de realización en diferentes contextos lingüísticos y de comunicación.

-La oración compuesta. La coordinación y sus tipos. La subordinación y sus tipos. La yuxtaposición.

3. El léxico.

-Las relaciones semánticas entre las palabras respecto a la coherencia de los textos y especialmente a su adecuación a los contextos académicos y sociales. Semántica de la palabra: Distinción entre denotación y connotación.

-El léxico científico y técnico. Importancia de las terminologías de los distintos saberes académicos. Análisis de las relaciones léxicas de carácter formal (composición y derivación) como formas de creación de palabras y de neologismos.

-Las locuciones y expresiones fijas.

4. Técnicas de trabajo.

-Procedimientos para la obtención, tratamiento y evaluación de la información, a partir de documentos procedentes de fuentes impresas y digitales (CD-ROM, bases de datos, Internet, etcétera), tanto para comprender como para producir textos.

-Tratamiento de la información y presentación tipográfica de los textos escritos, tanto en soporte papel como digital. Reconocimiento de la necesidad social de ceñirse a las normas gramaticales, ortográficas y tipográficas.

-Elaboración de trabajos académicos que incorporen elementos complementarios (fichas, índices, esquemas, repertorios, bibliografías, etcétera).

-Aplicación reflexiva de estrategias de autocorrección y autoevaluación para progresar en el aprendizaje autónomo de la lengua.

Bloque III. El discurso literario.

1. El discurso literario como fenómeno comunicativo y estético, cauce de creación y transmisión cultural y expresión de la realidad histórica y social.

-Características de la lengua literaria.

2. Evolución histórica de las formas y géneros literarios: del siglo XVIII a la época contemporánea.

-Innovación y modernidad en el siglo XVIII: El ensayo y el periodismo: Orígenes. José Cadalso y Gaspar Melchor de Jovellanos.

- El teatro: La constitución de un teatro realista y costumbrista en el siglo XVIII: Leandro Fernández de Moratín.

- La literatura en el siglo XIX: El Romanticismo: Marco histórico y cultural. Originalidad del Romanticismo.
- La lírica. Las innovaciones de la lírica romántica. José de Espronceda, Gustavo Adolfo Bécquer y Rosalía de Castro. - La prosa. El ensayo. La novela histórica. El costumbrismo. Mariano José de Larra y Mesonero Romanos.
- El desarrollo de la novela realista y naturalista en la segunda mitad del siglo XIX. Benito Pérez Galdós, Leopoldo Alas “Clarín” y Emilia Pardo Bazán.
- El teatro romántico. Duque de Rivas, Antonio García Gutiérrez y José Zorrilla.
- La literatura en el siglo XX:
- La lírica en el siglo XX. Del simbolismo a las vanguardias.
- Modernismo y 98. Rubén Darío, Miguel de Unamuno, Antonio Machado y Juan Ramón Jiménez.
- La poesía surrealista en España. La generación de 1927.
- Tendencias de la lírica en la segunda mitad del siglo XX. La presencia de la poesía hispanoamericana.
- La narrativa en el siglo XX. - La novela de la primera mitad del siglo XX: Miguel de Unamuno, Pío Baroja, “Azorín”, Ramón del María del Valle-Inclán.
- Nuevos modelos narrativos a partir de la segunda mitad del siglo XX. Tendencias actuales.
- La novela y el cuento hispanoamericano.
- El teatro en el siglo XX. Tradición y renovación.
- El teatro español de la primera mitad del siglo XX: Ramón María del Valle-Inclán y Federico García Lorca.
- El teatro español a partir de la segunda mitad. Tendencias actuales.

- El periodismo y el ensayo. Evolución del ensayo a lo largo del siglo XX. Miguel de Unamuno y José Ortega y Gasset. Ramón Gómez de la Serna.

3. Lectura y comentario de obras breves y fragmentos representativos de las diferentes épocas, movimientos y autores, atendiendo especialmente al reconocimiento de las formas literarias características (géneros, figuras, tropos, y modelos de versificación más usuales), y a la constancia y pervivencia de ciertos temas así como a su evolución en la manera de tratarlos.

4. Técnicas de análisis y comentario de textos: Comentario lingüístico, histórico, literario, científico, etcétera.

5. Consolidación de la autonomía lectora y aprecio por la literatura como fuente de placer, de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas.

6. Composición de textos escritos literarios o de intención literaria a partir de los modelos leídos y comentados.

7. Lectura, estudio y valoración crítica de obras significativas, narrativas, poéticas, teatrales y ensayísticas de diferentes épocas.

8. Utilización autónoma de la biblioteca del centro, de las del entorno y de bibliotecas virtuales.

De este modo, los objetivos mínimos serán:

1.- Utilizar la lengua para comprender y elaborar textos, escritos y orales, que puedan ser eficaces en distintas situaciones y en función de distintas intenciones comunicativas.

2.- Desarrollar conjunta y armónicamente las diversas habilidades comunicativas verbales: hablar, escuchar, leer y escribir (dimensiones expresivas y comprensivas de la comunicación lingüística) y, de forma especial, atender al uso que de tales habilidades puedan realizar los alumnos y alumnas.

3.- Desarrollar la capacidad tanto para manejar la información a la que se está expuesto (medios de comunicación, por ejemplo) como para buscar y enfrentarse a otras diversas fuentes informativas (bibliotecas, hemerotecas, revistas informáticas, cederrón, Internet...).

- 4.- Valorar el uso del lenguaje oral y escrito como instrumento de expresión de ideas y sentimientos, de acceso al saber y de comprensión de la realidad. Promover, en este sentido, la capacidad creativa de alumnos y alumnas.
- 5.- Fomentar la capacidad de lectura crítica de los contenidos incluidos en textos de diverso tipo. Presentación de claves para el comentario crítico. Atención especial a textos procedentes de los medios de comunicación.
- 6.- Conocer los diversos tipos textuales (narrativos o descriptivos; conversacionales coloquiales o formales; periodísticos, científicos, humanísticos, jurídicos; etc.), mediante el análisis y la composición o producción de los textos oportunos.
- 7.- Conocer los postulados y principios de la gramática española que explican la naturaleza e interrelación de los elementos de los distintos niveles de la lengua (fonético-fonológicos, léxico-semántico, morfosintácticos y textuales) y, en la medida de los posible, aplicar dicho conocimiento a la producción textual.
- 8.- Conocer los principales autores y características de las épocas literarias (XIX-XX).
- 9.- Promover la reflexión constante en torno a los grandes temas transversales: la educación moral y cívica, la paz, la salud, la igualdad entre los sexos, el medio ambiente, la educación sexual, vial y del consumidor.
- 10.- Promover el gusto por la lectura, la escritura personal, el juicio crítico y la valoración estética.

Esta materia tiene como objeto el conocimiento de los distintos tipos de discursos y, en particular el científico y el literario. Se propone consolidar y ampliar la competencia comunicativa del estudiante de Bachillerato, que es una condición imprescindible para el logro de los fines formativos y propedéuticos asignados a esta etapa³⁰.

La educación en la lengua es un continuo a lo largo de las diversas etapas educativas, por lo que no existe una frontera nítida en ella. Sin embargo, el desarrollo de estos conocimientos exige dar respuesta a nuevas necesidades en cada tramo de edad. Es conveniente que en el Bachillerato las actividades de análisis y creación de textos

³⁰ RIBAS SEIX, T., *Libros de texto y enseñanza de la gramática*, Barcelona, Graó, 2010

atiendan tanto a los discursos literarios y culturales, como a los de la ciencia y de la técnica.

Las necesidades que derivan del proceso de ampliación de conocimientos que el adolescente realiza en el entorno escolar hacen que resulte obligatorio el trabajo sobre el discurso científico³¹, de manera que esta reflexión facilite el acceso al saber y a los procesos de aprendizaje que se producen en el marco de las instituciones académicas. Asimismo, se atenderá a los usos básicos de la lengua que regulan la vida social de la comunicación interpersonal y de las relaciones con las instituciones. El discurso de los medios de comunicación, más allá de los acercamientos realizados en etapas anteriores, adquiere importancia porque a través de los textos de este ámbito, los ciudadanos amplían su conocimiento del mundo, al tiempo que reciben valoraciones y aportaciones ideológicas.

Facilitar al adolescente la comprensión de este discurso y desarrollar en él actitudes críticas, contribuirá a que en la vida adulta pueda estar en contacto de manera autónoma con una importante fuente de conocimientos sobre el mundo que le rodea.

El objeto de la enseñanza de la lengua en este nivel educativo no es únicamente el saber organizado propio de las ciencias del lenguaje, sino también el desarrollo de las capacidades lingüísticas. No se trata sólo de describir la Lengua de acuerdo con determinados modelos explicativos, sino además de promover el máximo dominio de la actividad verbal del propio alumno para mejorar su lenguaje en esta etapa estudiantil.

*El estudio de la Literatura también contribuye a la ampliación de la competencia comunicativa desde su indudable calidad lingüística³². A través de la Literatura el alumno entra en relación con géneros, registros y estilos variados, producto de la alianza de otras situaciones comunicativas, lo que permite la reflexión sobre modelos textuales que reflejan situaciones que han servido a los seres humanos para comunicar sus pensamientos y emociones en diferentes contextos sociales. Además de cubrir estos objetivos lingüísticos, el conocimiento de la Literatura ayuda al cumplimiento de los restantes objetivos formativos del Bachillerato. *La Literatura es la memoria universal de la humanidad, el archivo de sus emociones, ideas y fantasías, por**

³¹ PRAT A., J. Jorba, I. Gómez, *Hablar y escribir bien para aprender: uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*, Madrid, Síntesis, 2000

³² SÁNCHEZ AVENDAÑO, C., "Los objetivos de la instrucción gramatical en la enseñanza del español como lengua materna". *Filología y Lingüística XXXIII(I)*, 2007, pp 167-190

*lo que colabora en la maduración intelectual y humana de los jóvenes, al permitirles ver objetivadas experiencias individuales y colectivas en un momento en que son evidentes sus necesidades de socialización y de apertura a la realidad*³³. Conviene aprovechar este momento del desarrollo personal del adolescente para que éste indague en el rico significado de las obras literarias y, de esta manera, ensanche su comprensión del mundo. Es una edad clave para que se consolide el hábito de la lectura, se desarrolle el sentido crítico y se acceda, a través de las obras literarias.

La Literatura es un medio de conocimiento, tanto de los diferentes entornos territoriales, como de los cambiantes entornos sociales e, incluso, de la misma condición humana. *Un aprendizaje bien dirigido contribuye al autoconocimiento, a la comprensión del comportamiento humano y al enriquecimiento cultural en múltiples direcciones*³⁴.

Asimismo, este aprendizaje que parte del contexto más inmediato (la cultura propia, la cultura de las distintas lenguas de España), se extiende hasta límites sólo marcados por la dedicación o curiosidad del alumno de bachillerato.

Dichos conocimientos se fortalecen en la medida en que aumenta la capacidad de comprensión y la sensibilidad perceptiva del lector, manifiestas ambas en el deseo de acceder al texto literario como fuente de placer estético. Por ello, el estudio de las obras literarias se ha de orientar de modo que el análisis y la interpretación no sean un impedimento para el disfrute del texto y, además, que intenten motivar la creatividad del alumno.

El estudio, por tanto, de *la Lengua y la Literatura en bachillerato debe procurar, de una parte, dotar al alumnado de una mayor capacidad para conocer discursos ajenos y para formalizar el propio y, de otra parte, elevar el nivel de conocimientos y la capacidad de reflexión, además de incrementar la experiencia lectora y creadora*³⁵.

³³ MENDOZA FILLOLA, A., *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, SEDLL, ICE Universitat de Barcelona, 1998

³⁴ COLL C., E. Martín, T. Mauri, M. Rivas, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabala, *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó, 1999

³⁵ GONZÁLEZ NIETO, L. *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (lingüística para profesores)*, Madrid Cátedra, 2001

Temas de 1º de bachillerato:

Bloque I: Comunicación.

1. La comunicación. Elementos. Intención comunicativa. Funciones del lenguaje.
2. Las variedades de la lengua. Espaciales, sociales, de estilo. Realidad plurilingüe de España.
3. El texto. Lengua oral y lengua escrita. Géneros orales: conferencia, debate, tertulia, conversación, etc. Géneros escritos: descripción, narración, exposición, argumentación, etc.

Bloque II. Estudio de la lengua.

1. Principios básicos de las normas ortográficas.
2. La Gramática. Las categorías gramaticales (I). Oración y enunciado. Funciones sintácticas. Oraciones simples y compuestas.
3. Estructura del texto. Los marcadores (I).
4. El léxico. Componentes básicos del léxico de la lengua española (I). Estructura del léxico español. Las locuciones. El léxico y el diccionario.

Bloque III: Técnicas de trabajo.

1. Técnicas de búsqueda de información. Medios tradicionales y nuevas tecnologías
2. Técnicas auxiliares para la comprensión y creación de textos en la vida académica.

Bloque IV: Literatura.

1. Características de la lengua literaria. Los géneros literarios.

2. Evolución histórica de las formas literarias.

-Edad Media. Marco histórico y cultural.

-Lírica tradicional y lírica culta: lectura y análisis de poemas representativos.

-Estudio especial de Gonzalo de Berceo, del Arcipreste de Hita y de Jorge Manrique.

-La épica medieval: estudio y comentario de algunos fragmentos del *Poema del Mío Cid*.

-Los orígenes de la prosa romance: Alfonso X el Sabio y Don Juan Manuel. Formas de la prosa en el siglo XV.

-El Romancero.

-*La Celestina*. Lectura y análisis de algunas escenas.

-Siglos XVI y XVII. Renacimiento y Barroco: marco histórico y cultural.

-Lírica: temas y estructuras. Lectura y análisis de poemas representativos.

-Modelos narrativos. Tipología de la novela. La novela picaresca. Miguel de Cervantes y la novela moderna. Lectura de textos. Análisis de capítulos representativos de *Don Quijote de la Mancha*, de las *Novelas ejemplares* y de *El Buscón*.

-Otras formas de la prosa: Fray Luis de León, Santa Teresa de Jesús, Francisco de Quevedo y Baltasar Gracián.

-El teatro: lectura y comentario de algunas escenas de obras de Lope de Vega, de Tirso de Molina, de Juan Ruiz de Alarcón y de Calderón de la Barca.

3. Análisis y comentario de una obra de cada época y lectura de los fragmentos más representativos de algunas obras de las literaturas de las lenguas constitucionales y de las literaturas extranjeras.

Temas de 4º de bachillerato:

1. El español actual. Hacer un esquema.
2. El léxico del castellano. Redactar un currículum vitae
3. La oración (I). Redactar una reclamación
4. La oración (II). Analizar anuncios publicitarios
5. La oración (III). Escribir cartas al director
6. El texto. Hacer un debate
7. Los medios de comunicación. Expresar opiniones
8. El Romanticismo. Escribir un cuento de miedo.
9. El Realismo. Describir personas
10. Modernismo y Generación del 98. La argumentación
11. La Generación del 27. Hacer un caligrama.
12. La novela desde la posguerra. Contar historias cotidianas.
13. La poesía y el teatro desde 1939. Escribir una escena teatral
14. La literatura hispanoamericana del siglo XX. Escribir microrrelatos.

Visto el enfoque discursivo del currículo, conviene valorar en qué medida los libros de texto lo recogen realmente:

De la observación del índice de cada libro se deduce una preocupación por incorporar el trabajo explícito sobre comprensión y expresión discursiva. De hecho, en todos los casos a unidad se inicia con un bloque que quiere centrarse en los usos discursivos: “Comunicación”, “Textos”, “Leer”... Las ventajas de esta organización es la visibilidad: se busca que el trabajo de las habilidades (hablar y escuchar, leer y escribir) se vea. Pero el riesgo de aislar los contenidos discursivos en un bloque es que se puede prescindir fácilmente de ellos, considerándolos de segundo orden o de “relleno” frente a los tradicionales de gramática (“Conocimiento de la lengua”) y de la literatura. En ningún caso el trabajo discursivo funciona como el eje articulador. Por tanto, los manuales sí presentan la diversidad discursiva, mediante géneros o mediante

tipos de texto, en relación con las habilidades lingüísticas, poniendo mayor énfasis en la escritura que en la oralidad.

Sin embargo, el mayor problema de este enfoque es que una unidad formada por diversos apartados sin relación entre sí no es una unidad y no permite un aprendizaje significativo. Es imposible saber qué se está estudiando cuando se concibe cada unidad como una miscelánea de contenidos de lo más variopinto.

Por un lado, el espacio dedicado al primer apartado, el que tiene un carácter discursivo, suele ser mucho menor que el dedicado al resto de la unidad. En algunos libros, este primer bloque tiene un carácter unitario y plantea actividades de lectura y escritura alrededor del tipo de texto seleccionado. Sin embargo, en otros manuales, se trabajan tipos de texto diferentes al que da nombre a la unidad.

La incorporación de los textos literarios merece un comentario aparte. En todas las propuestas la literatura se sitúa al final de la unidad y constituye un apartado totalmente independiente del bloque textual que la abre.

En cuanto a las estructura de las unidades didácticas, si tenemos en cuenta la estructura de miscelánea de las unidades didácticas de buena parte de los libros de texto actuales, la diversidad de cuestiones a que se ha de atender en el espacio asignado y el tratamiento aislado de cada una de ellas imposibilitan un trabajo con un mínimo de profundidad que permita un aprendizaje consciente de los procedimientos de referencia (gramaticales o léxicos) o de los procedimientos sintácticos propios de un estilo cohesionado, por poner dos ejemplos. Si atendemos al espacio dedicado, se presta más atención a cualquier aspecto ortográfico o morfosintáctico que a estas cuestiones, de mayor complejidad y relevancia tanto en la interpretación como en la producción de textos.

Existe una desconexión entre los apartados dedicados a la comunicación o al desarrollo de las habilidades lingüísticas y los dedicados al conocimiento de la lengua (la gramática). Los planteamientos gramaticales siguen firmemente anclados en la descripción del código, desde las unidades más simples a las más complejas, sin atender a la función que las unidades lingüísticas desempeñan en la comunicación.

La atención a la cohesión de los enunciados es una necesidad didáctica evidente para conseguir que los alumnos elaboren mejor sus textos. Sin embargo, pese a las prescripciones curriculares y a planteamientos didácticos en este sentido, es un aspecto que continúa recibiendo escasa atención en los libros de texto. No obstante, hay propuestas, minoritarias y realizadas desde hace años, que muestran un camino diferente para abordar contenidos gramaticales más allá de la oración.

En todos los libros de texto la gramática aparece como una sección separada del resto de contenidos académicos. En realidad, este problema es común a otras secciones de los libros (como la sección de “literatura” o la sección “comprensión”, que también aparecen, generalmente, como apartes). Ésta es una segregación que además, se da siempre dosificada en diferentes unidades didácticas. Este aspecto perjudica al alumnado porque considerar la gramática como independiente del resto de la enseñanza de lengua implícita o explícitamente no beneficia al estudiante, ya que ha de entender la gramática como parte de la enseñanza de la lengua. Además, se pierde un potencial magnífico presente en los mismos libros, se pierde la posibilidad de partir de textos para reconocer los usos, lo cual resulta especialmente conveniente comprobando la banalidad de las frases de ejemplo que se aportan en las explicaciones didácticas.

Desde el punto de vista de una gramática de utilidad pedagógica (que se enseñe por una reflexión ligada al uso, al contexto y al significado), la didáctica de elementos sintácticos complejos debería ser especialmente relevante en los últimos cursos de la enseñanza obligatoria y el bachillerato. *Estos elementos complejos (sobre todo la coordinación, a subordinación y la yuxtaposición) están implicados en una competencia discursiva con ricas posibilidades comunicativas, como corresponde a las exigencias del currículo final*³⁶.

En los manuales analizados se plantea la identificación y el análisis de los distintos tipos de oraciones subordinadas por separado, sin ningún trabajo de manipulación ni de rescritura que permita a los alumnos utilizarlas para redactar

³⁶ MANTECÓN RAMÍREZ, B. “La enseñanza de la gramática en la educación secundaria obligatoria”.

párrafos de diversas maneras o pasar del llamado estilo segmentado al estilo cohesionado.

En cuanto al estudio de los verbos, este es un ejemplo evidente de la falta de relación entre el estudio de la lengua y los usos discursivos. La ausencia de reflexión y de actividades en relación con este procedimiento cohesivo choca frontalmente con el contenido de la legislación. Los principales problemas detectados en este aspecto son los siguientes:

-La perspectiva morfológica y teórica del estudio del verbo está absolutamente desligada del uso discursivo.

-El espacio dedicado a la morfología verbal es tan reducido que es impensable que el alumno pueda, ni siquiera, aprender el paradigma.

Como muestras de lengua, los libros de texto analizados usan sólo frases de gran simplicidad, fuera de contexto y casi siempre irreales³⁷, es decir, oraciones que no suceden en la vida cotidiana y que alejan al estudiante de la comprensión del manual, ya que lo perciben como un libro lejano. Estos ejercicios son siempre moldeados exactamente para que encajen con la definición teórica previa. Esto refuerza el efecto “mecano”: la sintaxis parece no ser otra cosa que un rompecabezas formal, donde el significado cuenta poco. Sabemos que, en la didáctica escolar, una frase sin contexto es, prácticamente, nada. Es un abstracto válido para estudios lingüísticos de otro nivel y con otra finalidad, como es el caso de estudiantes de Filología. Pero la contradicción que supone intentar explicar la coordinación, por ejemplo, (que es una forma especialmente significativa de estructuración verbal del discurso) con oraciones sin contexto es manifiesta. Se puede creer que ofrecer frases aisladas simplifica la explicación, la focaliza, beneficia la comprensión, pero en realidad *es imposible explicar qué es la coordinación sin ámbito, porque es el discurso, el que va delimitando el porqué de las sucesivas implicaciones de significado*³⁸.

³⁷ Ejemplo de análisis de oración compuesta: “La felicidad es una mariposa que, si la persigues, siempre está justo más allá de tu alcance. Pero si te sentaras en silencio, podría posarse sobre ti”.

³⁸VID: VARIOS: Colección ALAMBIQUE.

En definitiva, los materiales analizados hacen una adaptación de los contenidos prescritos en los decretos curriculares bastante literal, pero olvidando aquellos planteamientos que resultan “incómodos”³⁹. Hay mucho trabajo espontáneo sobre las habilidades lingüísticas que no tiene un sentido didáctico real: se leen textos y se contestan preguntas sin que eso aporte ningún conocimiento nuevo, se plantean actividades de escritura sin apoyos para que haya una progresión en la expresión de los alumnos. La planificación didáctica se limita a la selección de textos y géneros, sin que haya una reflexión sobre los procedimientos de cohesión implicados en ellos. La reflexión lingüística se sitúa en mayor medida en el marco de la oración.

a) Enfoque metodológico

Pueden distinguirse cuatro enfoques metodológicos básicos en la enseñanza de los procesos de la expresión escrita: un primer enfoque se basa en el estudio analítico de la estructura general de la lengua; el segundo propone un trabajo más holístico de la comunicación, a partir de tipos de texto y de materiales reales; el tercer enfoque pone énfasis en el desarrollo del proceso de composición de textos escritos; finalmente, el cuarto se concentra en el contenido de los textos para aprovechar el potencial creativo y de aprendizaje de la expresión escrita⁴⁰.

- i) Enfoque basado en la GRAMÁTICA,
- ii) Enfoque basado en las FUNCIONES,
- iii) Enfoque basado en el PROCESO,
- iv) Enfoque basado en el CONTENIDO.

³⁹ Los libros de texto se centran en elaborar contenidos que no salgan de una línea fija, sin acepciones ni criterios que puedan contradecirlos. De esta manera, a partir de dichos contenidos se establecen unas actividades que sigan esta línea, sin sobresalir en ningún aspecto, lo que provoca en el estudiante una forma mecánica de realizar el ejercicio que apenas varía en el proceso. Este hecho perjudica gravemente al alumnado, pues en cuanto hay una variación del ejercicio, este no sabe analizarlo.

⁴⁰ ABASCAL, D., *La lengua oral en la enseñanza Secundaria. El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós, 1993

ENFOQUE BASADO EN LA GRAMÁTICA:

1) La idea básica se resume en que para aprender a escribir se tiene que dominar la gramática de la lengua (las reglas que la construyen, la esencia, la estructura, la organización formal subyacente, etc.). El núcleo de la enseñanza lo constituye precisamente este conjunto de conocimientos gramaticales sobre la lengua: sintaxis, léxico, morfología, ortografía, etc., obviamente, la influencia más importante que recibe este enfoque proviene del campo de la lingüística o de la gramática.

Se basa en la antiquísima y fecunda tradición de investigación en gramática, que arranca de los griegos y llega hasta la moderna lingüística, pasando por los gramáticos latinos, la escolástica; los gramáticos de Port Royal, la lingüística o gramática comparada, el estructuralismo, el generativismo y la lingüística del texto.

2) En general, la lengua se presenta de una forma homogénea y prescriptiva. Por una parte, es homogénea porque no se tiene en cuenta la realidad dialectal de la lengua ni tampoco el valor sociolingüístico de cada palabra. Se ofrece un solo modelo lingüístico al alumno, que suele corresponder al estándar neutro y formal de la lengua (el dialecto más hablado de ésta, o el que tiene más difusión e importancia sociolingüística). Por otra parte, el modelo lingüístico también es prescriptivo, y no descriptivo o predictivo. *Los alumnos aprenden aquello que se debe decir, lo que dicen los libros de gramática: la normativa. Lo importante es que sepan distinguir lo que es correcto y lo que es incorrecto*⁴¹.

*En el modelo oracional, la enseñanza se centra básicamente en el ámbito de la oración: las categorías o partes de la oración, la concordancia, la ortografía, etc*⁴². En cambio, en el modelo textual, los contenidos abarcan el texto o el discurso completo: se enseña a construir párrafos, a estructurar lógicamente la información del texto, a escribir una introducción y una conclusión, etc.

3) El currículum o la programación del curso se basa en los contenidos gramaticales. Estos varían según la corriente gramatical que se siga. La forma de estructurar estos

⁴¹ EQUIPO CUIDEM-NOS, *El bienestar del docente. Vivir bien educando: estrategias para conseguir satisfacción profesional y personal*, Barcelona, Graó, 2011

⁴² BARBERÁ GREGORI E., *El constructivismo en la práctica*, Barcelona, Graó D.L. 2000

contenidos también puede variar. Las propuestas tradicionales suelen ser más analíticas y se asemejan a la forma que presenta los contenidos un libro de gramática: separan los diversos niveles de análisis de la lengua y proceden ordenadamente, tratando primero la ortografía, después la morfología, la sintaxis y el léxico. En cambio, *las propuestas más modernas suelen ser holísticas y no se preocupan tanto por una ordenación lógica, como por facilitar al alumno un aprendizaje global de la lengua.*⁴³ De este modo, interrelacionan los contenidos de niveles de análisis distintos entre ellos en cada unidad o lección.

5) Siguiendo con el mismo ejemplo de las estructuras de comparación y los adjetivos, una actividad final sería la siguiente:

Escribe una redacción sobre el tema siguiente: *Ventajas y desventajas de vivir en un pueblo o en una ciudad.*

6) La mayoría de libros de texto escolares analizados para este estudio, siguen este enfoque.

ENFOQUE BASADO EN LAS FUNCIONES

1) Nace en el contexto de la enseñanza comunicativa. Sigue la tradición de métodos nocional-funcionales, desarrollados en Europa durante los años sesenta, en los que lo más importante es enseñar una lengua para usarla, para comunicarse. También recibe influencias de la sociolingüística, de los primeros trabajos sobre lingüística del texto y, en el campo de la didáctica, de los movimientos de renovación pedagógica y de enseñanza activa.

Según este punto de vista, la lengua no es un conjunto cerrado de conocimientos que el alumno tenga que memorizar, sino una herramienta comunicativa útil para conseguir cosas: pedir un café en un bar, leer el periódico, expresar los sentimientos, pedir información, mostrar amabilidad, etc. *La acción concreta con la que se consigue algún objetivo se llama acto de habla y consiste en la codificación o decodificación de un texto lingüístico. El conjunto completo de actos de habla es el conjunto de cosas que*

⁴³ PÉREZ ESTEVE, P., *Competencia en Comunicación Lingüística*, Madrid: Alianza Editorial, 2007

*pueden conseguirse con la lengua y puede clasificarse con grandes grupos genéricos de funciones: saludar, pedir turno para hablar, excusarse, expresar la opinión, etc*⁴⁴. Estas funciones se relacionan con los recursos lingüísticos correspondientes (las nociones): léxico, estructuras, conceptos abstractos, etc. y constituyen los contenidos y los objetivos de un curso comunicativo de lengua.

En el aula, se enseña la lengua desde este punto de vista. El objetivo de una clase o lección es aprender a realizar una función determinada en la lengua que se aprende. La metodología es muy práctica en un doble sentido: por una parte, el contenido de la clase son los mismos usos de la lengua, tal como se producen en la calle (y no la gramática abstracta que les subyace); por otra, el alumno está constantemente activo en el aula: escucha, lee, habla con los compañeros, práctica, etc. Por ejemplo, los alumnos escuchan realizaciones de una función determinada, las comprenden, las repiten y empiezan a practicarlas, de manera que subconscientemente aprenden el léxico y la gramática que aparecen en ellas.

2) Lo más importante de este enfoque es *el énfasis en la comunicación o en el uso de la lengua, contraponiéndolo al enfoque gramatical anterior, en el que lo importante era la estructura de la lengua, las reglas de gramática*⁴⁵. Esta idea central subyace a todas las demás características:

-Visión descriptiva de la lengua, opuesta a la visión prescriptiva anterior. Se enseña la lengua tal como la usan los hablantes (con todas sus variaciones, imperfecciones e incorrecciones), y no como debería ser. No se enseña lo que es correcto y lo que es incorrecto, sino lo que realmente se dice en cada situación, sea esto normativo o no, aceptado por la Real Academia de la Lengua o no. Se sustituye el binomio correcto / incorrecto por el de adecuado / inadecuado. De esta forma se tiene en cuenta el contexto lingüístico en que se utiliza el idioma: una determinada forma gramatical no es correcta o incorrecta *per se*, según los libros de gramática, sino que es adecuada o inadecuada para una determinada situación comunicativa (un destinatario, un propósito, un contexto, etc.). Por ejemplo, el uso no normativo del leísmo es inaceptable en una

⁴⁴ PERRENOUD P., *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿desarrollar competencias o enseñar otros deberes?*, Barcelona, Graó, 2012

⁴⁵ MARTÍN ORTEGA E., J. Onrubia (coords.) S. Andrés, *Orientación educativa: procesos de innovación y mejora de la enseñanza*, Barcelona, Graó, 2011

situación académica y formal (conferencia, artículo...), pero puede ser muy adecuado para un uso coloquial (una carta a un familiar).

-Varios modelos lingüísticos: dialectos y registros. *La lengua no es monolítica y homogénea, tiene modalidades dialectales y, además, niveles de formalidad y de especificidad variados*⁴⁶. Un curso de lengua debe ofrecer modelos lingüísticos variados: un alumno debe poder entender varios dialectos de la misma lengua y, también, dentro del estándar que tiene que dominar productivamente, ha de poder utilizar palabras muy formales y otras más coloquiales. Así, *en el terreno de la expresión escrita son muy importantes las variaciones sociolingüísticas debidas al grado de especialización del lenguaje: un alumno que aprende a escribir debe conocer la diferencia entre cómo es el cómo es el lector, el perfil del destinatario o las características psicosociológicas del receptor del mensaje*⁴⁷.

-Materiales ¿reales o realistas? Los textos que se utilizan para la clase deben ser reales o, como mínimo, verosímiles. De esta forma se garantiza que lo que se enseña en clase es lo que realmente se utiliza en la calle.

-*Atención especial a las necesidades comunicativas de cada alumno. Cada alumno tiene necesidades comunicativas distintas, de modo que deberá aprender funciones y recursos lingüísticos distintos. Cada grupo requiere una programación específica para él. Por ejemplo, es muy diferente enseñar español a un grupo de extranjeros que trabajan en el país, que a un grupo de turistas. Los dos grupos exigen programaciones particulares*⁴⁸.

En este punto la diferencia entre este enfoque y el anterior es sustancial. Mientras que en el primero se enseña siempre la misma gramática, sea cual sea el alumno, en el segundo se enseñan y se aprenden funciones diferentes según el destinatario.

⁴⁶ LÓPEZ VALERO, A., E. Encabo Fernández, *Introducción a la didáctica de la lengua oral y la literatura: un enfoque sociocrítico*, Barcelona, Octaedro-EUB, 2002

⁴⁷ MENDOZA FILLOLA, A., *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, SEDLL, ICE Universitat de Barcelona, 1998

⁴⁸ LOMAS, C., A. Osoro, A. Tusón, *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós, 1997

3) En los métodos nocional-funcionales, la programación se basa en un conjunto de funciones o actos de habla. Estos varían de un curso a otro, pero coinciden en las funciones básicas de comunicación: presentarse, pedir información, excusarse, etc. En los métodos exclusivos de lengua escrita, la programación se basa en la tipología de textos desarrollada por la lingüística del texto. Cada lección trata de un tipo de texto distinto, de forma que al final del curso se hayan tratado los más importantes o aquellos que piden los alumnos y que van a utilizar en su vida real.

ENFOQUE BASADO EN EL PROCESO

1) A partir de los años setenta se desarrolló en Estados Unidos un conjunto de investigaciones sobre el proceso de producción o composición de textos escritos. Un grupo de psicólogos, maestros y pedagogos que impartían cursos de expresión escrita para estudiantes americanos o extranjeros, en los *colleges* y universidades privadas, empezaron a analizar lo que hacían sus alumnos antes, durante y después de escribir el texto. Estos profesores estaban muy decepcionados con los métodos corrientes que utilizaban en sus clases, porque no ofrecían resultados satisfactorios en sus cursos. Los métodos de investigación que utilizaban eran muy variados: la observación, la grabación con vídeo, el análisis de los borradores que escribían los alumnos, entrevistas con éstos, tests de capacidad de expresión escrita, etc.

Los resultados de las investigaciones sugerían que los escritores competentes (los alumnos que obtenían buenos resultados en los tests) utilizaban una serie de estrategias o habilidades cognitivas para escribir que eran desconocidas por el resto de los alumnos (los que sacaban malas notas en los mismos tests). Este hallazgo significó el reconocimiento que para escribir satisfactoriamente no es suficiente tener buenos conocimientos de gramática o dominar el uso de la lengua, sino que también es necesario dominar el proceso de composición de textos: saber generar ideas, hacer esquemas, revisar un borrador, corregir, reformular un texto, etc. El conjunto de estas estrategias constituye lo que se denomina, de una forma un poco tosca, *el perfil del escritor competente*⁴⁹. Éste es el que tiene en cuenta a su lector, escribe borradores,

⁴⁹ PUJOLÀS MASET P., *El aprendizaje cooperativo: 9 ideas clave*, Barcelona, Graó, 2011.

desarrolla sus ideas, las revisa, reelabora el esquema del texto, busca un lenguaje compartido con el lector para expresarse, etc.

En conjunto, estas investigaciones y el enfoque general en la didáctica de la expresión escrita reciben mucha influencia de la psicología cognitiva, así como de otras ramas del saber cómo los estudios y las técnicas de creatividad o los métodos de solución de problemas y la heurística. Por otra parte, en lo que se refiere a la didáctica, también se nota cierta influencia de la pedagogía humanista o de los enfoques que destacan la dimensión humana y global del alumno.

2) Este enfoque pone el énfasis en el proceso de composición, en contraposición con los anteriores, que premiaban el producto acabado y listo. Lo importante no es enseñar sólo cómo debe ser la versión final de un escrito, sino mostrar y aprender todos los pasos intermedios y las estrategias que deben utilizarse durante el proceso de creación y redacción. El alumnado muchas veces piensa que escribir consiste en rellenar con letras una hoja en blanco; nadie le ha enseñado que los textos escritos que él lee han tenido antes un borrador, y que su autor ha tenido que trabajar duro para conseguirlo: que ha hecho listas de ideas, que ha elaborado un esquema, un primer borrador, que lo ha corregido y que, al final, lo ha pasado a limpio. Según este enfoque lo más importante que debe enseñarse es este conjunto de actitudes hacia el escrito y las habilidades correspondientes para saber trabajar con las ideas y las palabras.

En consecuencia, en el aula se debe poner énfasis en el escritor, en el alumno, y no en el texto escrito. *En los cursos tradicionales se enseña cómo debe ser el producto escrito: cuáles son las reglas de gramática, qué estructura debe tener el texto, la ligazón de las frases, la selección del léxico, etc. En cambio, este enfoque pretende enseñar al alumno a pensar, a hacer esquemas, a ordenar las ideas, a pulir la estructura de la frase, a revisar el escrito, etc. Lo importante es que al final del curso el alumno sea capaz de hacer eso, y no tanto que los textos que escriba no contengan incorrecciones*⁵⁰. Con una metáfora excesivamente fácil, podríamos decir que el enfoque pretende enseñar a esculpir y no enseñar esculturas.

⁵⁰ VID: GONZÁLEZ NIETO L.

ENFOQUE BASADO EN EL CONTENIDO

1) Este enfoque se desarrolló paralelamente en dos contextos académicos distintos, en Estados Unidos durante la década de los ochenta: por una parte, *en los cursos de escritura (writing) de las universidades y de los colleges; por otra, en las escuelas básicas y medias con el movimiento "Escritura a través del vitae"*⁵¹. En ambos casos, la idea fundamental que subyace es la supremacía del contenido por encima de la forma (sea ésta gramática, función, tipo de texto o proceso).

En consecuencia, el dominio de la comprensión y de la producción de los textos académicos requiere un tipo de estrategias sustancialmente distintas a las necesarias para el dominio de los textos sociales, más generales. Y esto también implica un cambio en la didáctica de la enseñanza.

Asimismo, la necesidad de la expresión escrita nace con el interés o la obligación de realizar una carrera universitaria; o sea, con el interés por una determinada disciplina del saber, generalmente muy técnica y especializada. A los alumnos no les interesa escribir sobre temas generales como las vacaciones, los deportes o el ocio, sino que pretenden desarrollar sus ideas sobre ingeniería electrónica, química orgánica o informática. *De este modo, los ejercicios de expresión escrita tienen que estar muy relacionados con el programa de estudios de los alumnos*⁵² y, también, los profesores tienen que conocer la materia sobre la que escriben sus alumnos para poder corregir y ayudarles.

*El interés por la expresión escrita está relacionado con el interés por otras habilidades lingüísticas como la lectura o la comprensión oral, así como con otras destrezas más abstractas como la selección de la información relevante, el resumen, la esquematización y el procesamiento general de la información, etc.*⁵³ Así, al tener que atender también a necesidades cognitivas más generales, a parte de las estrictamente

⁵¹ VARIOS, *Orientación educativa: modelos y estrategias de intervención*, Barcelona, Graó, 2011

⁵² SÁNCHEZ-BLANCO CELARAIN M.D., C. Bautista Martín, *La lengua y su didáctica*, cuadernos de trabajo, Murcia, Universidad de Murcia, 1995

⁵³ PRIETO NAVARRO L., *El aprendizaje cooperativo*, Madrid, PPC, 2007.

lingüísticas, los ejercicios de expresión se convierten en tareas o proyectos muy complejos que requieren un trabajo intelectual importante.

En conjunto, se trata de un enfoque muy especializado en la enseñanza de las habilidades lingüísticas académicas. Se realiza en el contexto de los estudios superiores y utiliza ejercicios de tareas o proyectos sobre temas académicos.

b) Aspectos sociológicos

La reforma educativa aboga por el respeto por la diversidad y explicita orientaciones tendentes a evitar que la diferencia se convierta en jerarquización o en cualquier tipo de discriminación.⁵⁴ Sin embargo, en el sistema educativo actual se mantienen estereotipos jerarquizados, que discriminan a las personas por diversas causas: sexo-género, cultura, condición sexual, etc.

En este contexto se plantea la necesidad de intervenir pedagógicamente para la eliminación de estereotipos sexistas, que perjudican el desarrollo del alumnado, limitando a las chicas en unos aspectos y a los chicos en otros.

Estos estereotipos han sido asumidos en el sistema educativo de tal forma que han llegado a normalizarse. El propio profesorado los transmite inconscientemente en sus actividades, en el lenguaje que emplea, en las expectativas que tiene del alumnado, etc. Existen otros agentes que transmiten cotidianamente la jerarquización de las personas en función del sexo-género al que pertenece: la ciencia, el uso del espacio, el juego, el material didáctico, etc.

Los libros de texto y material didáctico constituyen un elemento importante en la superación (o refuerzo) de estereotipos, puesto que tienen la posibilidad de mostrar al alumnado una visión más justa e igualitaria de la sociedad. A través de las ilustraciones, ejemplos, actividades, problemas, textos, etc. Pueden aportar otro

⁵⁴ VID: PRATS A.

*sistema de valores que colaboren a una nueva concepción de la persona que supere los estereotipos de género.*⁵⁵

Del conjunto de los resultados de los libros de texto analizados se concluye que el modelo que se presenta en los textos utilizados intenta ser más contextualizado y cercano a la vida cotidiana.⁵⁶

Veamos ciertos aspectos de carácter sexista encontrados en los manuales:

-La proporción de personajes según el sexo en los libros de texto es del 25,6% femenina frente al 74,4% masculino. Los ancianos y ancianas son los personajes con menos presencia en estos textos. El hombre adulto se impone y sobresale sobre cualquier otro personaje. Lo que discrimina no es la edad sino el sexo, pues incluso el niño (sin tener en cuenta al adolescente) se impone sobre la mujer adulta, 17,3% frente al 142%. La representación de la mujer como un simple elemento figurativo y cosificado que, las más de las veces, es utilizada como elemento de exaltación del varón.

-En el conjunto de personajes analizados se puede observar una reafirmación del discurso androcéntrico a partir de los adjetivos y atributos que aparecen. El mayor porcentaje de los mismos se concentra en las referencias a gentilicios que definen a los personajes protagonistas como pertenecientes a territorios concretos de la civilización occidental, mientras que las referencias relativas a otros grupos definidos como “no pertenecientes” a esta civilización, son comparativamente inferiores.

-Es una constante el uso de imágenes y lecturas repetidas entre las diferentes editoriales, lo cual pone de relieve tanto el carácter del discurso científico que se transmite como la falta de creatividad pedagógica.

-Ilustraciones: La representación de personajes femeninos y masculinos está bastante equilibrada, tanto en el escolar como en el doméstico, mientras que, a medida que se avanza en los cursos, se rompe este equilibrio. Este fenómeno está relacionado con la desaparición progresiva del ámbito doméstico para dar paso a otros espacios más

⁵⁵ BLANCO GARCÍA N., *El sexismo en los materiales educativos de la E.S.O.*, Sevilla, Instituto Andaluz de la Mujer D.L. 2000.

⁵⁶VID: Varios: Colección Alambique

amplios de relación, a los que se les otorga mayor valor social y donde los personajes masculinos son mayoría.

- Lenguaje: Se utiliza un lenguaje no discriminatorio a través del uso de palabras de género no marcado, para no personalizar el sujeto, pero su utilización obedece más a un criterio ocasional que sistemático, dado que se alterna con masculinos genéricos.

c) Distribución teórica

Siguiendo la temática del índice de los libros de texto de 2º de bachiller podemos comprobar que:

- El español y sus variedades. El español de América

En todos los manuales aparece este tema, la única diferencia que se puede apreciar es el orden establecido, en la editorial Oxford o SM aparece primero el castellano en España y en otros al principio el español de América. Además, al encontrarse este tema dividido por el español y sus variedades y el español de América ofrecen cada una después de su contenido las actividades separadas.

En todo momento las actividades desarrollan el temario expuesto. Es curioso analizar el manual de Oxford, en el que podemos ver que a continuación del temario y sus correspondientes actividades entrelazadas, le sigue un apartado de evaluación que recoge actividades de todo el tema unido. Por su parte, las demás editoriales se asemejan también al tema.

Todas las editoriales aplican los contenidos teóricos con mayor rigor y exactitud comparándolo con manuales de 4º ESO. Sin embargo, el contenido no ofrece notables diferencias con cursos anteriores, hecho que no es compatible con el progreso del alumnado, ya que estos son más adultos y tienen que tener un conocimiento progresivo de conocimientos.

Todos los manuales centran sus actividades en el tema, no obstante, Anaya, además de exponer esos ejercicios también invita a la investigación de manuales como El Diccionario panhispánico de dudas⁵⁷.

➤ La oración simple. La oración compuesta: Coordinación.

Existe una gran diferencia del modo en que se trata este tema dependiendo de los manuales. En casi todos los libros la oración simple aparece junto con la coordinación y la explicación de qué es una oración subordinada. Este manual expone al principio del libro la gramática y después la literatura. El contenido de este apartado es similar al impartido en 4º de ESO y 1º de Bachillerato, por lo que las actividades son muy parecidas. Los ejercicios están bien contruidos, aunque no difieren de los contenidos por lo que el alumnado aprende a establecer un método estándar de análisis y no llega a comprender la complejidad de la oración. Por lo tanto, el contenido y las actividades deberían de ser progresivas con el curso, y aunque las primeras sean más simples, conforme se avanzase de curso académico deberían formularse un aumento de complejidad en las unidades didácticas. Esto se puede comprobar en el manual de Oxford en los niveles de 1º y 2º de Bachillerato. En ambos, se puede observar unidades didácticas que tratan la oración simple. Esta editorial es un claro ejemplo de la mínima variación de contenidos y la imperceptible progresión que existe entre un curso y otro. Además, a continuación de este ejemplo se expondrá una serie de pautas de mejora de esas unidades didácticas. (ver anexo 1).

La oración compleja: Sustantivas, adjetivas y adverbiales propias. La oración compleja: Comparativas y adverbiales impropias.

Como hemos visto antes, el desarrollo de las oraciones compuestas retratan diferente modo según el manual. En algunos libros cada clase de oración está distribuida en una unidad didáctica distinta y en otros manuales, sintetizan todos los tipos en uno sólo. Del mismo modo, se puede percibir diferencias en cuanto a tipos de oraciones complejas, puesto que el contenido difiere de un manual a otro. Por otra parte, las oraciones compuestas de 2º bachillerato poseen el mismo contenido que el que se imparte en 4º ESO, mientras que en 1º de bachillerato no se tratan (ver anexo 2).

⁵⁷ VID: <http://lema.rae.es/dpd/>

Los ejercicios se construyen de forma correcta, aunque es conveniente resaltar de nuevo la simpleza de estos (ver anexo 3). Como podemos ver en las muestras, las actividades no ejercen un desarrollo evolutivo en el alumno, pues se limitan a ser modelos de análisis del contenido, sin variación alguna. Todas las actividades corresponden con el tema tratado.

- Los tipos de textos: Textos científicos. Textos jurídicos. Textos humanísticos. Textos publicitarios.

A continuación, la gramática de los libros de texto de 2º de bachillerato se ocupará de los distintos tipos de textos. Unos manuales los sitúan todos en un mismo tema, otros distribuidos en dos temas, y los demás organizados en un tema por tipo. Yo he optado por agruparlos y comentarlos de este modo:

Todos los enunciados aparecen contruidos correctamente. En este caso, al tratarse de analizar textos, las actividades son desarrollo, lo que facilita la escritura.

En todo momento, las actividades corresponden con lo explicado en referencia a los textos científicos. Este tema al ser extenso en cuanto a su contenido y tipos, las actividades difieren y son bastante diversas en cuanto a las funciones que se exigen.

Se percibe un avance considerable con respecto a los años anteriores en el tema y sus actividades son consecuentes con ello. Las actividades están adaptadas perfectamente al curso que toca.

Al tratarse de análisis de textos la lectura, comprensión y análisis alcanzan importantes funciones.

- Los tipos de textos: Textos periodísticos.

Existe cierta disconformidad con las diferentes editoriales respecto a los géneros y subgéneros, ya que algunos no coinciden. Esto provoca en el alumnado confusión.

Las actividades de este tipo de texto son más complejas, puesto que se trata de un tema que ejerce mayor importancia en el examen de Selectividad. Los ejercicios se basan en el temario e intentan despertar al estudiante el análisis por diferentes cuestiones.

Se crea un avance notable con respecto a otros cursos a lo que se refiere tanto al tema como a las actividades. Estas son propias tanto de 2º de bachiller como para un alumnado que se va a presentar a selectividad a final del curso.

Con el aprendizaje de los textos periodísticos se pretende que el alumno además de identificar este texto sepa analizarlo y pueda comentarlo. El análisis es por tanto como una función muy importante en todos los ejercicios de este tema.

➤ Los tipos de textos: Textos literarios.

Los textos literarios es uno de los puntos fuertes de 2º de bachiller. Saber analizarlos y comentarlos correctamente garantiza prácticamente una buena nota, más cuando es una pregunta frecuente en los exámenes de selectividad. En cuanto a la diferencia de editoriales, existen editoriales que los explican en un tema aparte, y esto lo hacen casi todas, menos la editorial Algaida, que lo incluye en la literatura.

Las actividades contienen enunciados correctos. Es curioso cómo los primeros ejercicios de todos los manuales son del tipo pregunta-respuesta, en cambio al finalizar, cuando ya se ha dado todo el tema, contienen ejercicios de textos analizados. Esta misma táctica utilizada en diferentes temas no favorece el desarrollo del alumnado, pues como se ha comentado antes, no deja al estudiante que adquiera una comprensión del análisis, sino que sólo se le permita hacer un ejercicio mecanizado.

Existen ejercicios que tratan de analizar un fragmento de alguna obra conocida. Esto provoca que el alumno se tenga que documentar de la obra en particular, el autor, la época a la que pertenece, etc.

En una primera mirada en relación con la distribución de contenidos observamos un alejamiento del objeto “lengua y literatura”, puesto que la estructura del manual tiende a perpetuar, separando y aislando cada una de las partes tratadas en la unidad.

El contenido de cada unidad se presenta en subunidades marcadas por títulos y subtítulos, muy breves (el texto suele ocupar media página por lo general, y con actividades o ejercicios para cada subunidad, marcadas con una trama de color y recuadradas) y dedicadas exclusivamente al texto inmediatamente anterior. Al final del apartado aparecen otras actividades referidas a los temas tratados de la unidad. Al final

de cada unidad, se proponen actividades de recapitulación o ejemplos de actividades a seguir como son los comentarios.

Esta organización fragmenta sobremanera el objeto de enseñanza y, a la vez, aísla cada parte del resto de los demás objetos de la unidad y de las otras unidades. Concentra a su vez la atención del alumnado en un fenómeno acotado presentado de forma escueta, ya sea un concepto o un procedimiento. *El estudiante aprende a focalizar su atención en una única dificultad, a menudo guiado por un ejemplo de resolución de la consigna o por una explicación adicional para llevar a cabo el ejercicio*⁵⁸. En las actividades de recapitulación al final de la unidad, donde se supone una cierta distancia temporal, se sigue el mismo procedimiento: fenómeno muy acotado, indicaciones facilitadoras de la operación que el alumno debe realizar. Esta situación no solamente contribuye a automatizar y repetir unos pasos predeterminados (quizá sin haber comprendido nada sobre la naturaleza de las piezas que se manejan no sobre el funcionamiento de engranaje que las relaciona), sino que también se aleja de las situaciones de uso lingüístico- discursivo que requieren control y dominio, como la revisión de la escritura, o las situaciones de comprensión de lectura de textos académicos.

En los manuales observados hemos señalado la preponderancia de la descripción del sistema según modelos abstractos no cuestionados, y la voluntad manifiesta de reducir la reflexión de los alumnos a través de la fragmentación del contenido y de la facilitación de los procedimientos de memorización/retención efímera de nociones. Observaremos con más detalle todos estos problemas:

La falta de correspondencia entre el currículo prescriptivo mínimo y los libros analizados se hace patente asimismo en la ausencia de vinculación entre los contenidos relativos al conocimiento de la lengua y los contenidos relativos al uso. La estructura misma de la mayoría de los libros de texto, entre ellos los analizados, impone una distribución en vertical de los distintos componentes de la enseñanza de la lengua establecidos por el currículo oficial, que se agrupan horizontalmente en unidades de componentes heterogéneos sin ningún hilo conductor justificado. La estructuración de

⁵⁸ VAELLO ORTS J., *Cómo dar clase a los que no quieren*, Barcelona, Graó, 2011.

los contenidos en los epígrafes correspondientes a los contenidos relativos a la estructura del predicado sigue en todos los casos un planteamiento de carácter deductivo:

-Explicación de extensión variable (de la simple mención a varias líneas), en las que se suele acumular mucha información.

-Ejemplos (normalmente, pocos y consistentes en oraciones descontextualizadas).

-Ejercicios (denominados siempre “actividades”), generalmente de identificación y aplicación presentadas.

Esta estructura deja poco espacio a la discusión, al contraste entre la propia experiencia lingüística y las nociones presentadas, y configura los conceptos gramaticales como unidades cerradas y sin conexión entre ellas, más allá de los “recuerda que” o “como ya sabe”, no siempre adecuados. Así planteadas, *las unidades de enseñanza no constituyen unidades de trabajo, ya que no hay una propuesta de actividad que dé un sentido articulado a los ejercicios sueltos planteados*⁵⁹, ni tampoco hacen posible, por la parcelación de contenidos, que el libro de texto pueda ser utilizado por los alumnos como material de referencia, cosa que podría ser muy útil.

El planteamiento general de los libros de texto analizados sigue un procedimiento deductivo orientado a la mera identificación de los complementos o a la realización de análisis sintácticos (por poner un ejemplo) parciales o totales, como ponen de manifiesto los enunciados de los ejercicios propuestos (“identificar o localizar determinados complementos”, “complementar definiciones”, “subrayar palabras o grupos de palabras con determinada función”, “indicar la función”...). Entendido el aprendizaje de la gramática como adiestramiento en el etiquetado de unidades lingüísticas, es difícil encontrar un sentido en el marco escolar, sobre todo si se entiende

⁵⁹ ALBARÁN SANTIAGO M., M. García García, “El proceso de la enseñanza de la composición escrita adaptada a la evolución del aprendizaje de la escritura“. *Revista Didáctica (lengua y literatura)*, 2010, Nº 22.

como finalidad última de la enseñanza de la lengua el desarrollo de las capacidades de comprensión y expresión.

Los contenidos se presentan de forma parcelada, en pequeñas secuencias dentro de unidades didácticas heterogéneas, lo que dificulta el establecimiento de relaciones entre conceptos y la conexión entre los aprendizajes gramaticales, así como la visión de la lengua como un sistema organizado de unidades y relaciones que permite a comunicación.

La terminología y los procedimientos de caracterización empleados resultan demasiado imprecisos para favorecer su conceptualización en alumnos de este nivel de escolarización (fluctuación en la utilización de términos como “verbo” y “predicado”, términos que se introducen sin presentación previa y que se dan por supuestos, explicaciones insuficientes, utilización de términos cuyo significado próximo o equivalente no se explicita).

A pesar de la heterogeneidad que se observa en el tratamiento de contenidos en los diferentes libros, se aprecia como rasgo común la pervivencia del enfoque tradicional de la enseñanza de la gramática, especialmente perceptible en la mezcla de criterios de caracterización de los conceptos, en la exclusión del ámbito textual y en el método deductivo seguido. También es frecuente la excesiva densidad en el desarrollo de los contenidos, debida a la profusión de las explicaciones, que en ocasiones parecen más dirigidas al profesor que al alumno, o a la síntesis excesiva que más que simplificar los conceptos los hace más opacos al no desarrollarlos suficientemente (ver anexo 4).

En los libros analizados se parte de las definiciones para llegar a un muestrario de frases de ejemplo. El problema principal de este tipo de secuencia es que impide el reconocimiento (la reflexión). En este tipo de planteamiento que va de la teoría a la muestra paradigmática, la realidad queda reducida a lo que admite las teorías disponibles. Así, de los variados usos coordinantes, por ejemplo, sólo eran admisibles aquellos que respondieran a los criterios de identificación formuladas en las definiciones previas, de carácter formal. De modo que, finalmente, el alumno se veía abocado a entender que una estructura sintáctica es una construcción formal en la que el significado es lo de menos.

Un aspecto que debemos resaltar es la opinión acertada por los libros de texto de la utilización de las ilustraciones, o más generalmente las imágenes. Estas son elementos importantísimos en los procesos de comunicación. *Desde 1850 hasta hoy, se ha intensificado por diez el espacio dedicado a ellas en las obras escolares. La tendencia aumenta con las nuevas oportunidades ofrecidas por el desarrollo de la tecnología tanto en la producción de imágenes a un precio reducido, como en los nuevos soportes audiovisuales informatizados. Esto nuevos recursos facilitan los flujos de información en términos generales y también plantean nuevos interrogantes desde la óptica de la enseñanza*⁶⁰.

Por otra parte, la presencia creciente de las ilustraciones en los libros en la enseñanza no universitaria obliga a considerar las relaciones entre los modelos teóricos estudiados y su representación gráfica. Estas relaciones pueden ser negativas para el aprendizaje si no se articula adecuadamente el texto con las imágenes que lo acompañan.

d) Distribución práctica

Un primer análisis de los libros de texto pone en evidencia que muy poco de las intenciones del Decreto de Enseñanzas Mínimas se puede reconocer en ellos, pues no se encuentran actividades que promuevan el uso autónomo de los conocimientos gramaticales para la comprensión o la producción de textos, ni tampoco actividades que impliquen el razonamiento argumentado sobre los fenómenos gramaticales, ya que la aplicación fundamental que se propone es la identificación y el reconocimiento de las nociones presentadas, normalmente para el análisis de segmentos lingüísticos.

Tras el compendio de las diferentes editoriales he podido llegar a la conclusión de varios aspectos:

-En primer lugar, en todos los manuales podemos encontrar que los enunciados están contruidos correctamente tanto léxica como gramaticalmente. Además están perfectamente cohesionados. Aunque en algunos se pueden ver ejercicios en los que se denota cierta vaguedad o simpleza en cuanto a los enunciados.

⁶⁰ GARCÍA VIDAL J., D. González Manjón, *Cómo enseñar en la Educación Secundaria*, Madrid, EOS, 1993.

-Hay que destacar la importancia de los contenidos. Con el análisis de diferentes editoriales y además contrastándolos con diferentes cursos se puede llegar a la conclusión de que:

- Existe un gran contraste en cuanto a contenido entre los manuales. Por una parte, en un mismo curso podemos ver varias diferencias en cuanto a distribución y apartados de los contenidos.
- Se puede apreciar desorden en cuanto al temario en diferentes editoriales, podemos ver un apartado que se corresponde con un tema en una editorial y en otra que corresponde a varios temas (ver anexo 5).

-Hay que citar la ausencia en todos los manuales de ejercicios que engloben todos los puntos de los apartados, para que así se ponga en relación todo lo aprendido. Aunque no podemos olvidar la diferencia del número de ejercicios en diferentes editoriales.

-Las actividades generalmente se corresponden con el tema que se imparte. Si bien es cierto que no se aplican los ejercicios necesarios para el total desarrollo del tema ni estos se aplican en todos los puntos.

-En muchas unidades didácticas, todas las editoriales desarrollan las actividades sin ninguna novedad con respecto a cursos anteriores, es decir, no existe progreso con respecto a otros cursos. Esto lo podemos comprobar en las oraciones compuestas, tanto en 4º de ESO como en 2º bachiller. Los temas y los ejercicios no son novedosos. Coinciden con cursos anteriores, lo que provoca que el alumno se estanque y no avance, ya que es preciso recordar temas de otros años, pero no seguir con el mismo temario año tras año sin avanzar ni completarlo. Otro aspecto negativo es la abundancia de ejercicios monótonos y repetitivos (ver anexo 6).

-Es necesario que además de incluir ejercicios, que hagan la práctica del tema tratado, expongan otros que sirvan tanto de recordatorio de temas anteriores como avance de otros posteriores. En muy pocos casos y en determinadas editoriales se ha podido ver esto. Esto sucede con la editorial SM en el caso de 4º de ESO que introduce los vulgarismos o la editorial Algaida, que expone el Diccionario Panhispánico de dudas como un soporte adicional para trabajar.

-El uso de ejemplos en las diferentes editoriales es escaso. Esto se debe al nivel en el que se encuentran los manuales. El alumno se sitúa en un nivel alto de desarrollo y comprensión por lo que no son necesarios los ejemplos.

-Es significativo y notorio el cambio de número de imágenes y ejemplos de un curso a otro. Esta diferencia tiene su explicación justificada, ya que cuanto mayor sea el nivel, más sobran los acompañamientos. Una imagen solo sirve para orientar y motivar, tanto en la teoría como en los ejercicios, pero en los niveles en los que nos encontramos, esta utilidad va careciendo de sentido

-Como se ha mencionado en todos los temas los enunciados de los ejercicios están en su mayoría correctamente contruidos tanto léxica como gramaticalmente, pero es verdad que se puede percibir una pequeña diferencia. Los enunciados de 4º de Eso son utilizan palabras más simples, cotidianas y repetitivas, mientras en los de 2º de bachiller podemos encontrar oraciones con más juegos. No obstante, creo que podrían darle más movimiento a esos enunciados y así motivar en el juego de la lengua al alumno (ver anexo 7).

4.2 Los libros de texto: editorial-profesorado

*El análisis de los libros de texto pone de manifiesto que el productor del manual no es un mero intermediario entre la producción cultural y los consumidores, como es el caso del resto de los editores, sino que es un agente activo en los procesos de estructuración formal del currículo en las instituciones educativas: no solo concibe y distribuye productos culturales, sino que configura una práctica pedagógica y profesional.*⁶¹

Si se considera que más de un 90 por ciento del profesorado utiliza los libros de texto como principal recurso en el aula, resulta de gran importancia reflexionar sobre todos los aspectos que sirvan para caracterizarlos y sobre el tipo de utilización en a práctica diaria de las aulas. La calidad de los libros va ligada a las posibilidades de ser usado con criterios profesionales y, por tanto, o relevante del instrumento es su grado de

⁶¹ SECO, M., *Metodología de la lengua y la literatura españolas en el bachillerato*, Almería, Universidad de Almería, 2002

funcionalidad que deberá situarse en el contexto didáctico de cada profesor o equipo de profesores.

*Saber cómo se eligen, en los centros, los criterios que determinan la prescripción de un libro u otro y los procesos internos en el seminario didáctico son elementos fundamentales para conocer la tipología profesional de los docentes y el posterior planteamiento didáctico de las clases*⁶².

En ocasiones tiene un peso nada desdeñable la presencia de los promotores editoriales y, en algún caso, de las ventajas complementarias en forma de material para el centro o para el profesorado. En general, no se manejan criterios objetivos para su valoración y pesa más el prestigio de las editoriales que el contenido y las propuestas didácticas.

Las editoriales tienen tendencia a excluir contenidos que consideran difíciles o desconocidos por el profesorado y a los que se ha de dedicar mayor espacio para que sean entendidos. Pese a su presencia en los planteamientos curriculares prescriptivos, los libros de texto no se arriesgan a introducir planteamientos nuevos como los relacionados con la gramática discursiva, sino que consolidan inercias anteriores.

La mejor calidad y la mayor eficacia de la acción docente deben ir ligada al mayor grado posible de movilización intelectual, de experiencia, afectiva y de indagación del alumnado. Para ello, el papel del libro de texto deberá estimular la movilización sobre la base de su funcionalidad, que está reflejada, en primer lugar, por las estrategias y acciones didácticas que se planifica para hacer posible el aprendizaje, y en segundo lugar, por las características del libro o material que harán posible la funcionalidad.

Las características más relevantes de los recursos (libros materiales u otros elementos) son las siguientes:

-Deben contener explícitas las finalidades didácticas: Se trata de expresar los objetivos formulados con lenguaje propio de las programaciones oficiales que si resultan, en ocasiones, críticos para parte del propio profesorado, puede suponerse lo que

⁶² BORDONS, G., A. DÍAZ-P., *Enseñar literatura en secundaria: la formación de lectores críticos*. Barcelona: Graó, 2006

representan para el alumnado. Se trata de que el alumno sepa lo que se pretende que aprenda, el sentido que tienen las estrategias y los ejercicios que se van a realizar y la utilidad de este conocimiento en su contexto inmediato de aprendizaje.

-Capacidad de motivación: La motivación no es sólo, ni principalmente un estímulo formal, sino que viene dada por el interés que despierta lo contenido en el libro, ligado a las preocupaciones y curiosidades del alumnado, es decir, el mayor grado de significación de los contenidos y las propuestas de trabajo para los alumnos supone un mayor grado de implicación y acepción

-Tratar correctamente la información: Si los materiales no explicitan los contenidos, sino que tienen un planteamiento de aprendizaje por descubrimiento planteando ejercicios de simulación de la investigación deberán contener la capacidad de ser puente de identificación conceptual, lo que supone concluir de manera que el saber se plantee e su auténtico carácter de proceso y abierto. Uno de los problemas que se están produciendo en muchos de los libros y los materiales es que su aspecto popular esconde un nivel de formulación del conocimiento cerrado, en ocasiones excesivamente ideológico y valorativo. Se trata de contenidos con carácter dogmático, aunque vengan formulados como máximas científicas

-Permitir estructurar la actividad de clase: *En el marco de diversas posibilidades de planificación y en el caso de materiales curriculares, que posibiliten la construcción de una guía metodológica adaptada a las exigencias de cada centro o clase*⁶³. No parece, pues conveniente que el recurso domine el diseño de la clase, sin que tenga la posibilidad de adaptarse a diversos planteamientos.

-Suscitar el crecimiento del conocimiento: Un buen material debe desempeñar un papel sugerente, por lo que los contenidos deben poseer un carácter abierto y centrípeto, aunque, al mismo tiempo, tienen que tener una estructura interna que permita su propia independencia y autonomía.

-Permitir tratar aspectos metodológicos y técnicos: La elección de los materiales curriculares o de los libros de texto deberá hacerse en un contexto en el que el

⁶³ CRESPO J. "Ideas de Manuel Seco sobre la enseñanza de la lengua y literatura españolas". *Revista DE Filología y su didáctica CAUCE*, 2003, Nº 26 pp 67-139

profesorado contemple toda su acción didáctica, independientemente de que esta acción se enmarque más o menos en el modelo curricular propuesto por la administración. Ello supondrá que los libros de texto o materiales didácticos deberán ser observados como instrumentos, y, nunca, como elementos predominantes en la plasmación de la acción didáctica.

Un manual ideal debería combinar un buen texto de autor que organizase los contenidos y orientase el estudio autónomo de los alumnos, con un amplio conjunto de fuentes y propuestas de exploración de esas fuentes. El estudiante tendría una guía de trabajos, en el ámbito familiar la posibilidad de trabajar documentos.

*Los profesores conceden prioridad a la claridad del texto, a la diversidad y calidad gráfica. Del mismo modo, ponderan la adecuación del manual al contexto socioeconómico de los estudiantes, su peso y la resistencia del material que lo componen, así como la calidad/precio*⁶⁴.

A la hora de seleccionar los manuales de secundaria, su preocupación principal tiene que ver con la calidad de los libros didácticos y su capacidad para proponer o permitir trabajo diversificado, tanto en clase como fuera de ella. Así, también pesa en la evaluación de los manuales el hecho de que se adecúen al trabajo autónomo de los estudiantes, permitiéndoles organizar su estudio en forma eficaz.⁶⁵

*En cuanto al libro del alumno, los aspectos a los que conviene atender son los siguientes*⁶⁶:

1. Adecuación al contexto de aprendizaje: el libro se adecua a las características de los alumnos a los que se dirige y explicita cuáles son los elementos clave de esa

⁶⁴ MONEREO C., M. Monte, *Docentes en tránsito : incidentes críticos en secundaria*, Barcelona, Graó, 2011

⁶⁵ LÓPEZ HERNÁNDEZ A. “Libros de texto y profesionalidad docente, Avances en supervisión educativa”, *Revista de Asociación de Inspectores de Educación de España*. 2007, Nº 6, Dialnet, ISSN-e 1885-0286

⁶⁶ LÓPEZ VALERO A., “La nueva configuración en la enseñanza de la lengua y la literatura (educación secundaria)” *Revista interuniversitaria Formación Profesorado*. 1998, Nº 31 23-33, ISSN 0213-8646

adecuación; propone recorridos diversos según intereses, niveles, estrategias, estilos cognitivos de los alumnos y, en general, según sus distintas necesidades.

2. Aprendizaje significativo y autónomo: el libro propone actividades de toma de conciencia de los conocimientos previos de los alumnos y de anclaje de los nuevos conocimientos en los anteriores; propone fases de negociación (al menos inicial) de las actividades, objetivos y contenidos de la unidad y de otros aspectos del desarrollo de la clase; las tareas que se piden a los alumnos tienen una viabilidad práctica, a corto o medio plazo al menos; plantea además actividades que atienden a la autonomía del aprendiente y ayudan al aprendizaje de la misma.
3. Fomento de la metacognición: el libro no solo se presenta como un proyecto de acción sino que también incluye datos sobre la “observación de”, y la “reflexión sobre”, la acción; indica los procedimientos empleados para observar el desarrollo y eficacia de la propuesta y de cada uno de sus momentos, que impliquen a alumnos y profesor; propone actividades de reflexión de los alumnos sobre los conocimientos adquiridos, el recorrido realizado, los procesos seguidos.

4.3 Autonomía del docente

El uso de los libros de texto condiciona la autonomía profesional del profesorado que los utiliza. Este problema conduce a:

1. El profesorado busca en los libros de texto ayuda para desarrollar su labor docente.
2. Los libros de texto condicionan la autonomía profesional de los profesores conduciendo a la pérdida de dicha autonomía.
3. A través del uso de los libros de texto el profesorado pierde profesionalidad
4. A través del uso de los libros de texto el profesorado pierde gran parte de su autonomía profesional.

5. El libro de texto conduce a un desarrollo de la enseñanza dentro de una perspectiva técnica: se aceptan unos contenidos predeterminados y no sometidos a crítica, se aplican unas actividades ya seleccionadas, se propicia una enseñanza transmisora y no se tiene en cuenta el medio, ni en el proceso de planificación, ni en el de desarrollo de la enseñanza. Incluso llega a sustituirse la planificación por un instrumento ajeno - el propio libro - que unas veces no se cuestiona y otras se justifica a través de manifestaciones que suelen desvelar contradicciones.
6. La profesionalidad resultante se inscribirá, también, dentro de esta perspectiva técnica, limitándose simplemente a la capacidad de aplicar soluciones disponibles a los problemas ya formulados.
7. Los profesores pierden cualificación profesional a medida que el currículum se estandariza y se vuelve prefabricado. El libro de texto, al presentar un currículum relaborado, contribuye a este proceso. La auténtica autonomía profesional sólo puede estar limitada por la responsabilidad.
8. El profesorado busca en los libros de texto un apoyo a su labor docente, pero los textos poseen unas características que conducen a la pérdida de la autonomía docente y, por tanto, a la desprofesionalización.

Sabido es que no todo el colectivo de los docentes dedicados a la Educación Secundaria desarrolla su trabajo de forma vocacional. Cuando un estudiante termina sus estudios de Bachillerato, no puede plantearse escoger la carrera de profesor de Secundaria sencillamente porque no existe en nuestro país⁶⁷. Sin embargo, muchas inquietudes, acaso vocacionales en un principio (las carreras de Ciencias Biológicas, Exactas, Filologías, Historias, etc.) terminan canalizándose hacia ese ámbito profesional. El docente inicia su experiencia laboral con una escasísima formación pedagógica, recibida en un curso realizado con posterioridad al grado de licenciatura y en muchos casos considerado como una pérdida de tiempo. El panorama no es muy alentador, y no resulta fácil enfrentarse a este trabajo sin el apoyo pedagógico adecuado, máxime en una época de cambios en las leyes de enseñanza, muchas veces

⁶⁷ CANO E. *Cómo mejorar las competencias de los docentes: guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*, Barcelona, Graó, 2010

desconcertantes y que han provocado malentendidos en buena parte de la comunidad educativa (padres y madres, profesorado y alumnado).

La situación demanda un replanteamiento serio de la actividad docente; a nuestro juicio, el profesor o profesora de Secundaria debe adquirir la responsabilidad profesional de investigar en educación. Sólo de esta manera será posible vislumbrar cambios sustanciales, aparte la motivación que ello supone para el profesional de la enseñanza⁶⁸.

La realidad, como ya hemos comentado, es bien distinta. Dentro del colectivo profesional abundan los casos de desmotivación, de desilusión, a veces traducidas en “baja laboral por depresión”.

El libro de texto sitúa fuera del ámbito de la decisión del profesorado aspectos de la enseñanza como la selección de contenidos y actividades. Los enseñantes consideran las decisiones del texto como algo que no debe ser sometido a crítica, al contrario, encuentra en ellas seguridad y garantía de buen hacer profesional⁶⁹.

Respecto de los contenidos se busca objetividad y concreción, por lo que los libros de texto son valorados como más positivos cuanto más se acercan a esta concepción técnica de la enseñanza que entiende el saber como algo acabado, objetivo y no sometido a revisión crítica. El conocimiento no se interpreta ni se crea en la comunidad, sino que existe de forma predeterminada y debe transmitirse. Al libro de texto se le pide, fundamentalmente que ayude a transmitir los contenidos.

⁶⁸ NUÑEZ DELGADO M.P., “Cuestiones teóricas y metodológicas sobre la elección y diseño de actividades para la educación lingüística“. *Revista RESLA Revista española de lingüística aplicada*, 2002, N° 15

⁶⁹ PASCUAL DÍEZ, J., *Evaluar la lengua en el aula, análisis de necesidades del profesorado*, Oviedo, Universidad de Oviedo, 2000

El docente ha de considerar los distintos aspectos del libro del profesor (Lomas 2004⁷⁰):

1. Conexión entre teoría y práctica, entre enfoque y método seguido: el libro justifica teóricamente las opciones prácticas adoptadas y se explicitan las relaciones existentes entre los aspectos teóricos y los prácticos.
2. Fomento de la autonomía docente: los autores del libro indican cómo han procedido en su elaboración, cuáles han sido los problemas suscitados para establecer la conexión entre teoría y práctica, qué han hecho para abordarlos, qué creen haber resuelto y qué aspectos piensan que han dejado abiertos; según los autores de los libros, se manifiesta qué ha funcionado y qué no en la práctica, y las razones.
3. Explicitación del currículo: el libro especifica qué objetivos se pretenden alcanzar y qué contenidos son objeto de aprendizaje en cada una de las actividades; se establecen además criterios de evaluación prefijados y/o negociados y los procedimientos y actividades de evaluación los respetan.
4. Manifestación de la estructura y progresión didáctica: el libro explica qué organización presenta y por qué; indica los criterios que determinan la secuenciación de los contenidos y se explicita su progresión.
5. Instrucciones y muestras detalladas: el libro indica el modo de utilizarlo y de actuar en cada actividad y las razones para ello, siempre que no sean obvias. Aparecen transcripciones de los textos auditivos que contenga el libro del alumno, claves de respuestas, etc. Relaciona convenientemente el libro de trabajo en el aula del estudiante y el de ejercicios complementarios, si fuera el caso.

⁷⁰VID: LOMAS C. (1997)

4.4 Aprendizaje lineal del alumno

Como criterio metodológico básico, hemos de resaltar que en este segundo y último curso de Bachillerato se ha de impulsar el trabajo autónomo del alumno y, simultáneamente, estimular sus capacidades para el trabajo en equipo, desarrollar las técnicas de investigación (contenido transversal a los distintos bloques) y las aplicaciones y transferencias de lo aprendido a la vida real, en línea con el carácter competencial que está adquiriendo el proceso de enseñanza-aprendizaje. No debemos olvidar que esta materia adquiere todo su sentido cuando sirve para dotar al alumno de una mayor capacidad lingüística y comunicativa que le ayude a formalizar su propio discurso, para afianzar su hábito lector y para desarrollar su capacidad creadora en la composición de textos expositivos y argumentativos, y en los que es sumamente importante la composición de breves ensayos, comentarios críticos o textos de opinión.

El mismo criterio se seguirá para las actividades programadas y para los textos que se propongan, de modo que el mensaje sea de extremada claridad expositiva, sin caer en la simplificación, y todo concepto quede explicado y aclarado, sin considerar que nada es sabido previamente por el alumno, independientemente de que durante la etapa anterior, y con sus características propias, haya estudiado estos contenidos y técnicas.

Tal y como se deduce del planteamiento metodológico expuesto, y como parte fundamental del mismo, a la explicación y desarrollo de los distintos contenidos conceptuales y/o procedimentales de cada uno de los bloques y unidades indicados le seguirá la realización de diversas actividades de aplicación. Dado el carácter instrumental de esta materia, las actividades constituyen el eje a partir del cual se desarrollan los contenidos, lo que da idea del enfoque eminentemente práctico y activo con el que se plantea su enseñanza.

En cualquier caso, la ampliación que puede lograrse en cada una de estas actividades (independientemente de que gran parte de estos contenidos han sido estudiados por el alumno en otros cursos, aunque con menor profundización) estará en función de los conocimientos previos que el profesor haya detectado en los alumnos mediante las actividades / preguntas de diagnóstico inicial en cada unidad, y que parten

de aspectos muy generales pero imprescindibles para regular la profundización que debe marcar el proceso de aprendizaje del alumno y para establecer estrategias de enseñanza

Además de las citadas actividades de desarrollo de los contenidos y de comprobación de los conocimientos, unas de vital importancia en esta materia son las de carácter procedimental, que se trabajan sistemáticamente cuando se desarrollan los contenidos, y que versan en torno al uso de las nuevas tecnologías, a la presentación de textos impresos, etc., es decir, a procedimientos que el alumno debe conocer en profundidad porque los utilizará permanentemente en muy diferentes aspectos de su vida académica, profesional y personal. En este caso, la buena presentación de los textos escritos en soporte papel o en soporte digital debe respetar las normas gramaticales, ortográficas y tipográficas que cada soporte exige.

En un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la identificación individual de las necesidades del alumno, es fundamental ofrecer a cada uno de ellos los recursos educativos que sean necesarios para que su formación se ajuste a sus posibilidades⁷¹. Para atender a la diversidad de niveles de conocimiento y de posibilidades de aprendizaje de los alumnos, se propondrán actividades, diferenciadas entre las de ampliación y las de refuerzo.

⁷¹ MARTÍN VEGAS R.A. Manual de didáctica de la lengua y la literatura

V. Conclusiones

5.1. El estado actual de los libros de texto

“Toda lengua se aprende más a través del uso, que mediante las reglas”

(Jan Amos Comenius: Didactica Magna, 1653)

*Los libros de texto, por otra parte, son elaborados por empresas editoriales y están sujetos a los mecanismos comerciales, lo que implica la necesidad de que sean utilizados por un cierto número de profesores que los convierta en económicamente viables.*⁷² Esto significa, por un lado, que las propuestas de materiales experimentales parten de entidades como la administración, o las universidades no condicionadas por cuestiones comerciales, por otro, que no es lógico juzgar los textos y los proyectos con los mismos criterios, ya que aunque comparten algunos objetivos, tienen otros diferentes.

Por tanto, los textos están sujetos a mecanismos comerciales. Esto conduce a las editoriales a elaborar mayoritariamente productos fáciles de aplicar en los centros, y por tanto fáciles de vender. *Las propuestas innovadoras que aplican modificar rutinas y muchas veces más trabajo por parte del docente, constituyen una apuesta arriesgada*⁷³. Para romper este mecanismo de retroalimentación sería necesaria tanto una política más incisiva por parte de las administraciones educativas, como una mayor voluntad innovadora de las grandes editoriales, *ofreciendo materiales alternativos sin olvidar la motivación del profesorado para introducir cambios, no sólo en los materiales sino también en la forma de usarlos*⁷⁴.

Los debates sobre las reformas educativas pueden llevar a pensar que es suficiente la prescripción de un programa y la sugerencia de unas orientaciones por

⁷² LÓPEZ FACAL R., *Los conflictos actuales en la enseñanza*, Barcelona, Graó, 2011

⁷³ VID: COLECTIVO URDIDUMBRE

⁷⁴VID: Varios: Alambique

*parte de la administración educativa para que se produzca un cambio en la enseñanza*⁷⁵.

Sin embargo esta relación no es lineal, y si bien es indudable la enorme influencia del diseño curricular elaborado por la administración, también es cierto que en su puesta en práctica influyen otros factores, como la formación del profesorado y su dominio de las nuevas estrategias que se le está solicitando que emplee: los materiales y libros existentes que incorporan en mayor o menor grado nuevas propuestas; los recursos disponibles; el alumnado al que se dirige el currículum, que puede ser muy diferente en distintos contextos y distintas épocas.

La distancia entre las intenciones iniciales de quienes diseñan el currículum y los resultados de la instrucción son a veces muy grandes. Como señala Alambique es prudente distinguir entre el currículum prescrito, el impartido y el aprendido, lo que denomina el problema de la continuidad del currículum. El currículum prescrito es el que refleja la propuesta inicial de quienes lo diseñaron. El currículum impartido es el que el profesor lleva a la práctica en el aula, y en cuanto a los materiales curriculares, es el reflejado en los libros de texto y otros materiales. El currículum aprendido es el integrado por los aprendizajes reales realizados por el alumnado, y cabe recordar que no todo aquello que se enseña en clase es aprendido automáticamente por todos y cada uno de los estudiantes. *Así a distancia entre el aprendido y el impartido puede ser grande y con el prescrito más aún*⁷⁶.

Resulta imposible plantear cualquier tipo de reforma educativa sin considerar debidamente la función que el profesorado debe desarrollar en la misma, así como las actitudes, dudas y resistencias que todo proceso de cambio suele provocar. Las necesidades del profesorado de Lengua y Literatura en el terreno de la evaluación no se pueden entender sin considerar la concepción del docente que propone la Reforma Educativa y que supone básicamente un incremento explícito de las funciones que tradicionalmente se le atribuían. Desde distintos sectores profesionales y sindicales se ha insistido en que las exigencias que actualmente se reclaman al docente van a

⁷⁵ VID: PRATS J.

⁷⁶ PAYATOS F., "La formación académica sobre los libros y la lectura a través de los estudios de la comunicación no verbal". *Revista Didáctica (lengua y literatura)*, 2010, Nº22

contribuir a aumentar la presión sobre éste, y sobre todo, pueden generar gran incertidumbre e inseguridad en el desempeño de su trabajo.

En resumen, el docente ha de dejar de ser un consumidor de previsiones, prescripciones u orientaciones ajenas que se toman sobre la enseñanza fuera del aula, y convertirse en un colaborador codiseñador y gestor de su propio trabajo en el aula.

*Se configura así un modelo de profesor como investigador en la acción, como profesional crítico y autónomo. La actividad investigadora se ve reforzada desde el planteamiento de un currículum abierto, ya que la reflexión sobre la práctica pasa a ser el medio para tomar las decisiones curriculares.*⁷⁷ Por otro lado, el nuevo perfil del profesor va unido a un cambio sustancial en la actividad docente, en la que debemos incluir no sólo nuevos roles del profesor y del alumno, sino también, una nueva metodología (activa y participativa, en la que predomina el trabajo en equipo y a investigación en el aula), variedad y cantidad de recursos, evaluación (formativa, continua) y además ello ha de ir acompañado de importantes cambios en la organización escolar.

En un intento por sistematizar las funciones más representativas que configuran el perfil actual que la Administración Educativa la sociedad demandan del profesorado, debemos destacar las siguientes:

- Profesional autónomo y reflexivo,
- Que conoce el entorno,
- Que reflexiona e investiga sobre su propia práctica,
- Que trabaja en equipo,
- Que se perfecciona de forma permanente,
- Programador,
- Guía del aprendizaje de los alumnos (mediador de la interacción alumno-contenido),

⁷⁷ VID: RIBAS SEIX T.

- Tutor-orientador,
- Evaluador, (inicial, de procesos y de productos),
- Que se implica en tareas de gestión y organización,
- Con capacidad de adaptación a los cambios,
- Educador de temas transversales, etc.
- Planificador y evaluador en equipo (elaboración de proyectos curriculares).
- Planificador y evaluador de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de las programaciones de aula.
- Evaluador inicial para conocer las características individuales del grupo de alumnos.
- Guía del aprendizaje, facilitador de situaciones de aprendizajes significativo, generador de conflictos sociocognitivos y favorecedor del aprendizaje por descubrimiento.
- Diagnosticador de las posibles dificultades de aprendizaje que pueden ir surgiendo en el desarrollo del proceso didáctico.
- Introdutor de reajustes y medidas correctoras en los diseños elaborados para responder a las necesidades individuales y colectivas de los alumnos.
- Persona reflexiva sobre su propia práctica educativa, que evalúa no solo al alumnado, sino el proceso didáctico global y la propia actuación docente. Todo ello encaminado a la formación permanente y a la mejora de su actividad como profesional.
- Persona abierta a la investigación y a la innovación, a nuevas estrategias metodológicas y de evaluación, a nuevos diseños y materiales curriculares, etc.

A las funciones anteriormente señaladas, más o menos genéricas para todo el profesorado, habría que sumar la vinculación entre desarrollo profesional y trabajo cooperativo, ya que el desarrollo de la competencia profesional se plantea a través de la

participación activa y reflexiva en procesos devaluación, desarrollo y evaluación de proyectos curriculares.

A menudo el libro de texto escolar es sustituido por los apuntes que los alumnos copian en clase o que han sido redactados o recopilados por el docente. Esto provoca que los estudiantes continúen recurriendo a dicho texto para examinarse de memoria sin llegar a saber aplicar los conocimientos que les ofrece. La contradicción es evidente: por una parte, parece ser que con los libros no se consiguen conocimientos prácticos y significativos, y, por otra que tampoco se accede a la comunidad literaria sin ellos. Se concluye, pues, la necesidad de disponer de los libros adecuados. *Porque todo texto nos ofrece una imagen del mundo elaborada mediante estructuras y frases, no nos puede ofrecer directamente la vivencia de los hechos y fenómenos, sino sólo la interpretación de los mismos que el autor nos quiere dar a conocer*⁷⁸.

De las observaciones previas se desprende que nos hallamos ante un planteamiento didáctico que no parece conectar adecuadamente con el papel asignado a la reflexión sobre la lengua en el currículo de referencia, que requeriría una aproximación más intuitiva a los fenómenos gramaticales, por ejemplo, que partiera de las ideas que los alumnos tienen de la lengua y promoviera su contraste y reelaboración mediante el razonamiento gramatical, que en ningún caso parece promoverse como tal en los libros analizados, donde raramente se encuentran propuestas que impliquen explicar o demostrar más allá de aplicar los criterios aprendidos. Así, no se dedica espacio a procedimientos como la sustitución, el desplazamiento, la supresión, la adición de elementos o la paráfrasis, que facilitan la apropiación del metalenguaje y el desarrollo de la capacidad de razonamiento sobre el funcionamiento de la lengua, al proporcionar pruebas o argumentos para la discusión gramatical.

⁷⁸VID: Varios: Alambique

5.2. Propuestas de mejora

El libro de texto necesita cambios urgentes en cuanto a la enseñanza y aprendizaje de los contenidos y la puesta en práctica. Habría que preguntarse cuál es el tipo de enseñanza gramatical que se promueve a través de la estructura y disposición actual de dichos contenidos en los manuales, que se repite de manera general y que es especialmente grave para enseñanza de la lengua. Así mismo, la estructura fija e inamovible de las unidades, incluso del espacio que deben ocupar, no permite que el libro adapte el tratamiento de cada contenido a las necesidades del proceso de aprendizaje.

Un aspecto importante para la mejorara que proponemos se centra en los contenidos gramaticales. La selección de contenidos, la forma de aproximarse a ellos, la manera de transformarlos para que sean comprendidos por lo alumnos y la forma de organizarlos y secuenciarlos requerirían mayor atención.

Los libros de texto tienen una necesidad urgente de establecer qué contenidos deben ser objeto de enseñanza, qué criterios para su selección y gradación en la escolaridad secundaria y de bachillerato y qué modelos pueden contribuir a la elaboración de un manual idóneo pedagógico (tabla 4). Por otra parte, es urgente además, clarificar y seleccionar en función de criterios útiles la maraña de términos que pueblan los manuales y confunden al lector. Asimismo, en relación con la metodología en los contextos de aula, es necesario erradicar las actividades excesivamente formalizadas y alejadas de la realidad de los alumnos, tanto de la realidad lingüística como de interés de comparar, descubrir e investigar sobre algo tan cercano a nosotros como es el lenguaje que usamos en todas nuestras acciones, individuales y colectivas.

El propósito de esta investigación es situar los libros de texto en su papel como recurso que configura en gran medida la actividad del docente, pero no como material único o inmodificable. Los textos seguirán siendo utilizados en clase y proponemos complementar su uso con otros materiales. Además no hay que olvidar el empleo de otros recursos: diapositivas, vídeos, ordenadores, etc.

Si todo ese trabajo se aprovechara mejor, se planificara mejor, podríamos avanzar en el desarrollo de la competencia lectora, de la expresión escrita y de la

competencia oral de los alumnos. Pero para eso sería necesario que las editoriales prestaran más atención a la investigación y a la innovación en didáctica de la lengua.

Por otra parte, no hay que olvidar la posibilidad de uso abierto de los libros. El profesor guía el uso del libro (y de otros recursos), y no a la inversa. Este uso puede ser diverso, ajustado a la propia dinámica de la relación educativa. Diverso en un plano diacrónico (diferente para sucesivas promociones de alumnos) y también sincrónico (atendiendo a la diversidad individual en un mismo grupo). Con este planteamiento todo (o casi todo) puede ser útil, incluso la segmentación de contenidos que los libros presentan. Los recursos que hay que utilizar son pues, los múltiples textos que los manuales ofrecen. Por ejemplo, los textos literarios o los propios texto instructivos del libro. Se hace especialmente interesante usar estos últimos, ya que manifiestan una funcionalidad instrumental útil sea el análisis de los propios escritos de los estudiantes ya que, inevitablemente, el reconocimiento gramatical es autoanalítico.

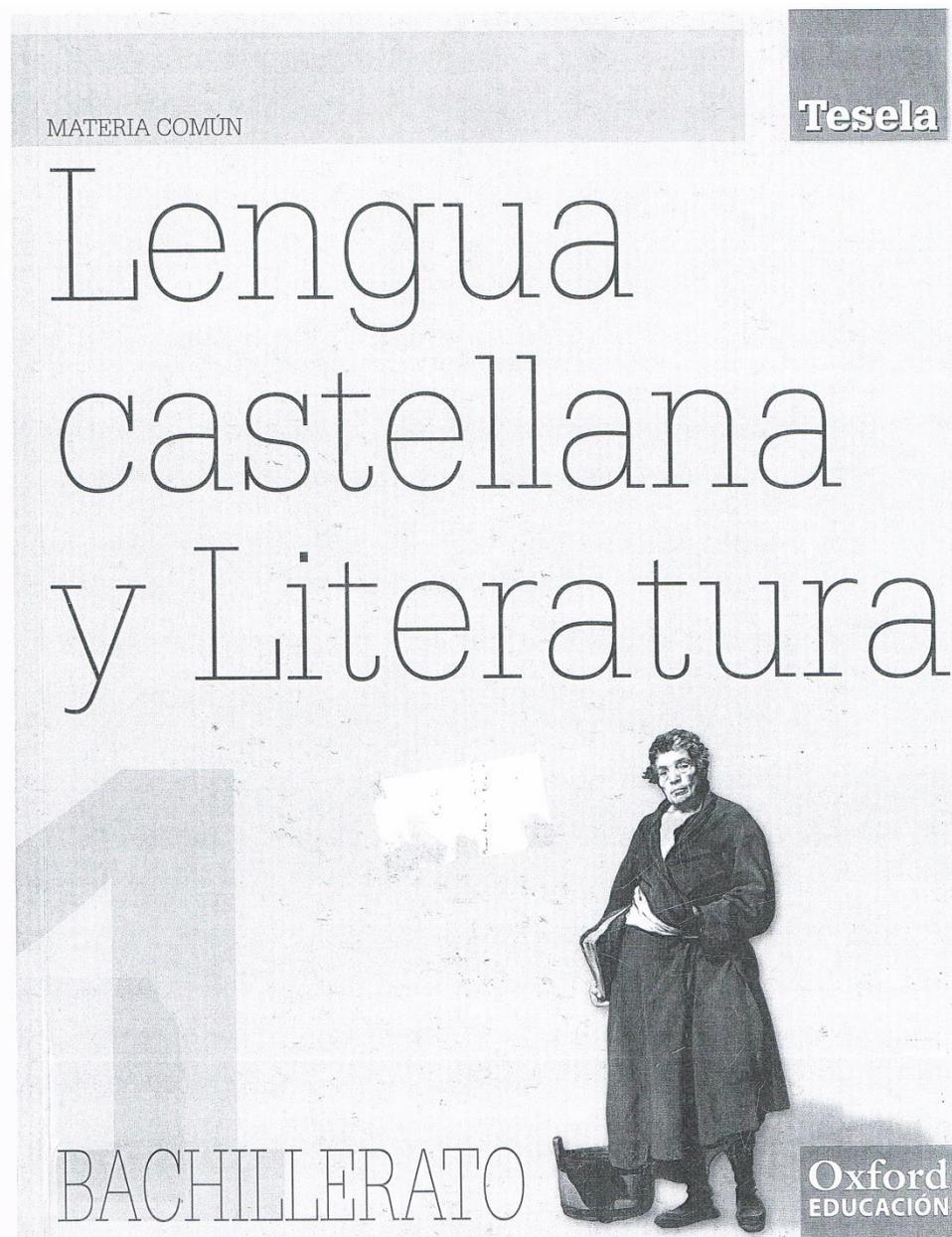
Con este estudio se puede llegar a la conclusión de que los libros de texto pueden ofrecer mucho más de lo que “dan”. Por tanto, este trabajo plantea una propuesta de revisión de uso material, naturalmente con una implicación de trabajo muy activa por parte del docente. Somos conscientes del papel meramente auxiliar que tienen o deberían tener los libros de texto, así como de la dificultad de elaborar materiales didácticos que, por razones comerciales, deben contentar a la mayoría más amplia posible de profesores usuarios, lo que hace inviables o minoritarias líneas editoriales más innovadoras. Hechas estas salvedades, creemos, como conclusión final, que ni la caracterización de los contenidos ni las propuestas didácticas encontradas en los libros analizados parecen ayudar mucho a la conceptualización precisa o al desarrollo de procedimientos de reflexión gramatical, imprescindibles para conseguir que el aprendizaje de la gramática cumpla su objetivo fundamental en el marco escolar: el desarrollo de la competencia metalingüística como componente imprescindible de la competencia comunicativa general.

Para acercarnos a la consecución de dicho objetivo, creemos necesario promover cambios importantes, tanto en la elaboración didáctica de los contenido gramaticales como en la forma de abordarlos, de manera que éstos resulten “útiles” desde el punto de vista didáctico y se justifique su presencia en las aulas como objeto de enseñanza y aprendizaje, en función de la mejora de las capacidades de uso consciente de la lengua.

VI. Apéndices

Anexos

1. Comparación de la oración simple en 1º y 2º Bachillerato de una misma editorial. El contenido no varía. Casi se puede decir que es exactamente el mismo





Enunciados no oracionales

Los enunciados no oracionales son aquellos que no incluyen una forma verbal.

ESTRUCTURAS	
Palabra	¡Cuidado! / ¡Ay! / ¿Lo has hecho? No.
Sintagma nominal	¿Cuándo ocurrió? El martes. / ¿Has visto? ¡Qué desastre!
Sintagma adjetival	¿Te gusta? Demasiado dulce. / ¡Qué hermosa!
Sintagma adverbial	¿Dónde vives? Lejos de ti. / ¿Cuándo viene? Muy pronto.
Construcción preposicional	¿Con quién estás? Con Juan. / ¿Dónde lo dejaste? En el salón.
Construcción comparativa	¿Tienes sed? Como todos. / ¿Cómo iba? Como su amiga.



Funciones sintácticas

En el análisis sintáctico se atiende a las relaciones que mantienen los constituyentes en una construcción más amplia. Dichas relaciones se denominan funciones sintácticas, y siempre se caracterizan en términos relacionales.

Así, en el ejemplo inicial, el sustantivo «aventuras» es el término de la construcción preposicional «de aventuras», que a su vez funciona como adyacente del núcleo del sintagma nominal «novelas de aventuras», etc. De este modo, en el análisis debe distinguirse:

- **Forma** (o **categoría**): sustantivo, construcción preposicional, sintagma nominal...
- **Función**: término, adyacente, enlace, núcleo...

1.4. Oración

La oración, unidad máxima de la sintaxis, es una construcción sintáctica que no es constituyente de una construcción mayor.

En estos términos, la definición de oración coincide con el concepto de enunciado; sin embargo, no es lo mismo. Observa:

Mi prima lee mucho. Novelas de aventuras. En su habitación.

Estas tres construcciones constituyen enunciados posibles en cualquier situación comunicativa, pero solo la primera corresponde a una oración.

Se denomina **oración** un tipo particular de enunciado caracterizado por la presencia de una **forma verbal flexionada**.

Teniendo en cuenta la forma verbal, pueden darse dos tipos de oraciones:

- **Oración sujeto-predicado**. El verbo mantiene con un sustantivo o sintagma nominal, que se denomina **sujeto**, una **relación predicativa** basada en la concordancia de **persona** y **número**. El verbo o la construcción de la que es núcleo (SV) es el **predicado**.

(3.ª pers. sing.) (3.ª pers. sing.)
 ↓ ↓
Mi prima lee mucho.
 S (SN) P (SV)

- **Oración impersonal**. No puede establecerse una relación de concordancia entre el verbo y un sustantivo o sintagma nominal.

Ayer llovió mucho.
 0 Imp (SV)

Si la oración contiene **solo una forma verbal flexionada**, se trata de una **oración simple**. Cuando incluye **más de un verbo**, pueden darse dos casos:

- **Oraciones coordinadas**. Estas estructuras no poseen entre sí relación de dependencia y se hallan en el mismo nivel dentro de un mismo enunciado:

[(*Mi prima lee novelas de aventuras*) y (*yo escucho música*).]

- **Oraciones subordinadas**. Una o más oraciones dependen de algún elemento de otra oración en la que se incluyen, o dependen de otra oración a la que complementan.

[*Me gustó la novela (que me dejaste).*] [(*Si te gusta la novela*), dímelo.]

Actividades

- 1 ¿De qué tipo son las construcciones subrayadas en el siguiente texto?

Fuera de sí

Sentía el cansancio en cada centímetro de su cuerpo, y la mente le bullía en extrañas ensoñaciones fuera de control. Pensaba y pensaba en cosas sin que él lo ordenase, como si su cerebro tuviese vida propia, extraña a él mismo.

Un cepo le mantenía los ojos abiertos. Cohetes explotaban en el interior de su cabeza con luces brillantes y ruido.

Juan MADRID
Días contados, Alfabuara

- 2 Reconoce las oraciones simples del fragmento y establece la estructura jerárquica de sus constituyentes.
- 3 Escribe un diálogo en el que incluyas enunciados no oracionales de distinto tipo.

2 El sujeto

El sujeto (S) es el constituyente de la oración cuyo núcleo (N) concuerda con el verbo en persona y número.

En español, el sujeto puede estar **expreso** (*Mis hermanos* / *Ellos salieron antes*) o **implícito** (*Salieron antes*); en el segundo caso, se habla de sujeto tácito, elíptico u omitido (SO), y es reconocible por la desinencia verbal:

(SO: 3.ª pers. pl.)
(SO: 3.ª pers. pl.)

Salieron antes.
No lo has dicho.

2.1. Estructuras del sujeto expreso

El sujeto expreso puede estar formado por una sola palabra o por un sintagma nominal.

Palabras que funcionan como sujeto

Pueden funcionar como sujeto las siguientes clases de palabras:

- **Sustantivo:** *Teresa* no ha llamado; *Obras* son amores; o cualquier palabra sustantivada: «*Tictac*» es una onomatopeya.
- **Infinitivo:** *Correr* es la consigna.
- **Pronombre personal, demostrativo, indefinido, numeral, exclamativo o interrogativo:** *Él* / *Este* / *Alguien* / *Uno* / *¿Quién?* / ... ha aprobado.

Estructura del sintagma nominal

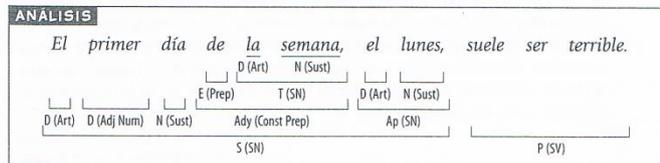
El sintagma nominal (SN) está constituido por un núcleo (N) —sustantivo, pronombre o elemento sustantivado— y complementos.

Los complementos del núcleo del SN pueden ser de dos tipos:

- **Determinantes (D).** Actualizan o presentan al sustantivo. Desempeñan la función de determinante los artículos y los adjetivos demostrativos, posesivos, numerales, indefinidos, exclamativos e interrogativos: *las* horas; *esas* horas; *sus* horas; *dos* horas; *todas* las horas; *algunas* horas; *¿qué* horas?
- **Adyacentes (Ady).** Completan el significado léxico del sustantivo. Cumplen esta función los adjetivos calificativos, los sintagmas adjetivales y las construcciones preposicionales y comparativas: *las* horas *tristes*; *las* horas *más tristes*; *las* horas *de clase*; *horas como aquellas*.

En el sujeto puede aparecer también un sustantivo o un sintagma nominal que funcionan como **aposición (Ap)**:

- **Aposición explicativa.** Funciona igual que el sustantivo o el sintagma nominal al que aclara y aparece entre pausas: *Juan, el niño de mi vecina, no llegó.*
- **Aposición adjunta o especificativa.** No aparece entre pausas y funciona como adyacente del núcleo: *La reina Sofía; El doctor López.*



Los pronombres personales

Los pronombres personales son una subclase de sustantivos: cumplen sus mismas funciones en la oración y algunos presentan también morfemas de género y número.

PRONOMBRES PERSONALES		
Primera persona	Singular	yo
	Plural	nosotros, nosotras
Segunda persona	Singular	tú, usted*
	Plural	vosotros, vosotras, ustedes*
Tercera persona	Singular	él, ella, ello
	Plural	ellos, ellas

*Nota. Las formas *usted*, *ustedes*, que se refieren a la segunda persona, concuerdan con el verbo en tercera persona.

El vocativo

En el enunciado puede aparecer un elemento que no forma parte del sujeto ni del predicado. Se trata de un sustantivo, generalmente propio, o de un sintagma nominal, que designan al receptor en enunciados apelativos (interrogativos o imperativos). Ese sustantivo o sintagma nominal es el vocativo:

Raquel, cierra (tú) la puerta.

¿(Vosotros) Sabéis, hijos míos, qué pasó?

El vocativo puede aparecer al principio, en medio o al final de la oración y figura entre pausas.

Sujeto compuesto

El sujeto puede incluir dos o más núcleos; en este caso, hablamos de sujeto compuesto (SC). Los núcleos pueden aparecer unidos por un nexo.

Cinco rosas blancas y tres margaritas amarillas estaban en el florero.

D (Adj Num) N (Sust) Ady (Adj) Nx D (Adj Num) N (Sust) Ady (Adj) P (SV)

SC (SN)

ESTRUCTURAS DEL SUJETO EXPRESO (RESUMEN)		
Palabra	<ul style="list-style-type: none"> ● Sustantivo: <i>Juan ha llegado.</i> ● Pronombre personal: <i>Él ha llegado.</i> ● Pronombre demostrativo: <i>Ese ha llegado.</i> ● Pronombre indefinido: <i>Alguien ha llegado.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ● Pronombre numeral: <i>Han llegado tres.</i> ● Pronombre interrogativo: <i>¿Quién ha llegado?</i> ● Infinitivo: <i>Llegar no es difícil.</i> ● Palabra sustantivada: <i>«Difícil» es un adjetivo.</i>
Sintagma nominal: N +	Determinantes	<ul style="list-style-type: none"> ● Artículo: <i>El niño ha llegado.</i> ● Demostrativo: <i>Ese niño ha llegado.</i> ● Posesivo: <i>Su niño ha llegado.</i>
	Adyacentes	<ul style="list-style-type: none"> ● Indefinido: <i>Algún niño ha llegado.</i> ● Numeral: <i>Dos niños han llegado; El primer niño ha llegado.</i> ● Exclamativo o interrogativo: <i>¿Qué niño ha llegado?</i>
Palabra o SN +	Aposición	<ul style="list-style-type: none"> ● Adjetivo calificativo: <i>El niño rubio ha llegado.</i> ● Sintagma adjetival: <i>Ese niño tan rubio ha llegado.</i> ● Construcción preposicional: <i>El niño de la gorra ha llegado.</i> ● Construcción comparativa: <i>Niños como ese han llegado.</i> ● Sustantivo: <i>El niño de mi vecina, Juan, ha llegado.</i> ● Sintagma nominal: <i>Juan, el niño rubio, ha llegado.</i>



Otros factores de interpretación

La interpretación de una oración varía no solo por la colocación del sujeto, sino también por ciertas peculiaridades en la entonación, como los alargamientos silábicos o una determinada intensidad del tono de voz. Por ejemplo, si en a) el hablante subraya con el tono la construcción *a María*, el significado será similar al de c).

2.2. Distribución del sujeto expreso

El sujeto puede aparecer al principio, al final o en el interior de la oración. En general, el orden de las palabras está determinado por factores situacionales, especialmente en relación con la información que ya se posee y con la que se considera nueva o se quiere destacar. Compara estas oraciones:

- Juan ha traído violetas a María.*
- Violetas ha traído Juan a María.*
- A María le ha traído violetas Juan.*

En a) se enfatiza que es de Juan, y no de Pedro, de quien se habla. En b) se afirma que son violetas, y no otro tipo de flores. Finalmente, en c) se hace hincapié en que es a María, y no a otra persona, a quien ha traído flores Juan.

En español no existe ninguna regla sintáctica que impida cualquiera de estos órdenes; sin embargo, en la comunicación ordinaria, el empleo de cada uno de ellos está condicionado por el conocimiento previo de la situación.

Actividades

- Identifica las oraciones simples del texto, reconoce su sujeto y analiza su estructura.

Doña Inés

El dedo índice pasa con cuidado sobre la piel. La pulpa de la yema es suave; brilla la uña combada y esmaltada de rosa. Lentamente el índice, erguido, recto, va pasando y volviendo a pasar por el ángulo de los ojos. Llamea en la estancia, sobre la cama, la colgadura de damasco¹ escarlata con estofa² de ramos³ y amplia caída. Doblado, recio, cae en pliegues majestuosos el damasco desde lo alto hasta la alfombra mullida del suelo. La fina mano de uñas brillantes palpa la faz con suavidad. Llenan el ambiente penetrantes perfumes de pomos y pastillas. Cerrado el balcón, cerrada la puerta, el aire de la cámara, en esta noche de primavera, es cálido y denso. La paz profunda, en lo hermético de la estancia, no ha de ser perturbada.

José MARTÍNEZ RUIZ, AZORÍN
Doña Inés (Historia de amor), Castilla

¹damasco: tela fuerte de seda o lana con dibujos formados en el tejido.

²estofa: tela o tejido de labores, por lo común de seda.

³ramo: conjunto de hilos de seda con que se hacen las labores o figuras de las cintas.

3 El predicado

El **predicado (P)** está constituido por un **núcleo verbal (N)** al que pueden acompañar distintos tipos de **complementos**.

3.1. El verbo, núcleo del predicado

El núcleo del predicado es un verbo en forma personal, cuya desinencia permite reconocer el sujeto. Ese núcleo verbal puede adoptar distintas formas:

- **Forma verbal simple:** *Mi hermana lee en su habitación.*
- **Forma verbal compuesta:** *Ella ha leído en su habitación.*
- **Forma verbal con pronombre personal átono** (que no desempeña una función sintáctica): *Siempre se acuesta temprano.*
- **Locución verbal:** *Echa de menos a sus amigos.*
- **Perífrasis verbal:** *Puede leer en su habitación.*

Los verbos pronominales

Algunos verbos se flexionan siempre con el pronombre átono correspondiente, el cual no desempeña ninguna función sintáctica, sino que solo es un auxiliar morfológico del verbo: *quejarse, arrepentirse...* Algunos pueden usarse sin pronombre, pero con un significado diferente: *levantar / levantarse, ir / irse, dormir / dormirse, mover / moverse.*

Las locuciones verbales

Además de palabras, en la lengua existen formas complejas, es decir, unidades constituidas por varias palabras, denominadas **locuciones**.

Una **locución** es un conjunto de términos, más o menos fijo, que presenta un significado unitario, no siempre deducible a partir del de sus componentes.

Se distinguen distintos tipos de locuciones:

- **Preposicionales.** Funcionan como preposiciones: *con respecto a, en función de, en torno a...*
- **Adverbiales.** Funcionan como adverbios: *de repente, a la perfección...*
- **Conjuntivas.** Funcionan como conjunciones: *o sea, es decir, en tanto que...*
- **Verbales.** Contienen un verbo y funcionan como núcleo del predicado: *tener en cuenta, formar parte, hacer caso, dar comienzo, poner en duda...*

Actividades

- 5 Reconoce los verbos pronominales presentes en el siguiente fragmento.

Penalizada

Más tarde se cruzó con algunos vecinos: visión fugaz de sonrisas sin encarnadura y sin dueño, de ojos de pájaro escrutando medrosamente signos atroces. Unos metros más allá paraba en la casa de Andrés. Había llegado hasta aquella calle en un estado casi inconsciente, pero ahora comprendía que era el único sitio donde podía hallarse sin parecerle extraño. [...] De pronto vio que la madre de Andrés se levantaba y se dirigía de frente hacia ella, hacia la ventana. Se apartó. Fue hasta la puerta y se dispuso a llamar, pero se quedó con la mano en lo alto.

Juan Marsé
Encerrados con un solo juguete, Bruguera

Los pronombres átonos

Los pronombres personales átonos no forman parte del núcleo verbal en los siguientes casos:

- Cuando no repiten la persona del verbo: *Se lo di (se y lo, 3.ª persona; di, 1.ª persona).*
- Cuando, aunque la repitan, designan distintas personas u objetos: *Se lo dio (alguien entregó algo a otra persona).*
- Cuando, aunque la repitan y designen a la misma persona, admitan un refuerzo del tipo *a mí / ti / él mismo* (son entonces **pronombres reflexivos**) y el pronombre admita cambio de persona: *Me lavé las manos* (a mí mismo); *Le lavé las manos* (a otra persona).

Por el contrario, sí forman parte del núcleo verbal (y no desempeñan función sintáctica) si se usan:

- En tercera persona (*se*) con el verbo en tercera persona del singular y del plural: *Se vende un piso; Se venden pisos.*
- En tercera persona (*se*) con el verbo solo en tercera persona del singular: *Se vive bien aquí.*

En el primer ejemplo, se trata de una **oración pasiva refleja**; en el segundo, estamos ante una **oración impersonal**. El *se* es marca de pasiva e impersonalidad en cada caso.

Estudiaremos todas estas posibilidades en la UNIDAD 7.



Elementos intercalados

Entre el auxiliar y la forma no personal pueden aparecer adverbios o construcciones adverbiales, que no rompen la unidad de la perífrasis:

Podía en ese momento ayudarlo.

¿Has comenzado ya a hacerlo?

Observa, además, que, en algunas perífrasis de infinitivo, entre el verbo auxiliar y la forma no personal figura una preposición o la conjunción *que*.

Las perífrasis verbales

Una **perífrasis verbal** es una **unidad sintáctica** constituida por **dos o más verbos** que actúa como **núcleo del predicado**.

Ninguno de los verbos que componen una perífrasis verbal funciona como principal o nuclear respecto del otro. Observa:

Los alumnos podrán traer los trabajos el viernes.

En la estructura de las perífrasis verbales se distinguen los siguientes componentes:

- Un **primer elemento verbal en forma personal** (verbo auxiliar), que aporta la **información morfológica** (persona, número, tiempo y modo de la perífrasis): *podrán* → tercera persona del plural, futuro de indicativo.
- Un **segundo elemento verbal en forma no personal** (infinitivo, gerundio o participio), que es el **componente léxico** de la perífrasis: *traer*.

Las perífrasis se clasifican según las formas no personales que las componen; así, se distinguen perífrasis de infinitivo, de gerundio y de participio.

CLASES DE PERÍFRASIS		
Perífrasis de infinitivo	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>ir a</i> + infinitivo ● <i>haber de</i> + infinitivo ● <i>haber que</i> + infinitivo ● <i>tener que</i> + infinitivo ● <i>deber</i> + infinitivo ● <i>deber de</i> + infinitivo 	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>poder</i> + infinitivo ● <i>empezar a</i> + infinitivo ● <i>ponerse a</i> + infinitivo ● <i> echar(se) a</i> + infinitivo ● <i>romper a</i> + infinitivo ● <i>volver a</i> + infinitivo
Perífrasis de gerundio	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>estar</i> + gerundio ● <i>andar</i> + gerundio ● <i>llevar</i> + gerundio 	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>seguir</i> + gerundio ● <i>continuar</i> + gerundio ● <i>ir / venir</i> + gerundio
Perífrasis de participio	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>ser</i> + participio ● <i>tener</i> + participio 	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>llevar</i> + participio ● <i>dejar</i> + participio

Estas perífrasis pueden, a su vez, combinarse entre sí, formando estructuras más complicadas: *poder seguir* + gerundio, *tener que volver a* + infinitivo, *ir a tener que* + infinitivo, *volver a tener que* + infinitivo, etcétera.

Valores de las perífrasis

Valores temporales

Las perífrasis pueden expresar **valores temporales** relacionados con el **aspecto verbal**; en este sentido, indican:

- **Iniciación** (*comenzar/empezar/ echar + a + infinitivo*): *Empieza a trabajar en enero.*
- **Progresión** (*ir/seguir/venir + gerundio*): *Sigue trabajando.*
- **Hábito** (*solera/acostumbrar + infinitivo*): *Suele trabajar.*
- **Duración** (*estar + gerundio*): *Ha estado trabajando en casa.*
- **Reiteración** (*volver + a + infinitivo*): *Vuelve a vivir allí.*
- **Finalización** (*acabar/terminar + de + infinitivo*): *Terminó de trabajar.*

Modalidad subjetiva

Otras perífrasis informan sobre la **modalidad subjetiva**, es decir, se relacionan con la **actitud del hablante** ante su enunciado:

- **Posibilidad o capacidad** (*poder + infinitivo*): *Puedo trabajar en ese sitio.*
- **Obligación** (*deber/haber de/tener que/haber que + infinitivo*): *Ha de acudir cuanto antes.*
- **Probabilidad** (*deber de + infinitivo*): *Debe de ser muy lista.*
- **Intención** (*haber de/ir a + infinitivo*): *Voy a trabajar hasta las siete.*

Actividades

- 6 Reconoce perífrasis verbales en los textos de las páginas 90 y 91.
- 7 Clasifica las perífrasis que has localizado en la actividad 6 según su estructura y señala su valor temporal o modalidad subjetiva.

MATERIA COMÚN

Tesela

Lengua castellana y Literatura

2

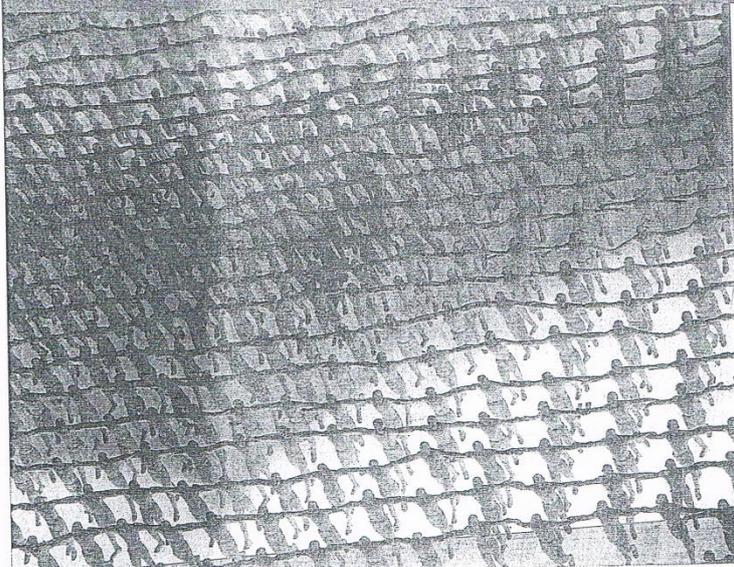
BACHILLERATO



Oxford
EDUCACIÓN

2

La oración simple. La oración compuesta: coordinación



1. Recuerda los otros niveles de estudio de la lengua. ¿De qué se ocupa cada uno?
2. ¿Qué tipos de construcciones sintácticas conoces?
3. Enuncia las estructuras que puede presentar el sujeto expreso en una oración simple.
4. ¿Qué tipos de modificadores puede presentar el verbo?
5. Menciona las diferentes clases de oraciones coordinadas y pon un ejemplo de cada una.

En el nivel sintáctico de la lengua se abordan las relaciones que se establecen entre las palabras para formar enunciados.

La **sintaxis**, disciplina encargada del nivel sintáctico, se ocupa del estudio de la oración, tipo particular de enunciado caracterizado por la presencia de una forma verbal flexionada.

Si la oración contiene una sola forma verbal flexionada, es una **oración simple**. Cuando incluye más de una, pueden darse dos casos:

- **Oraciones coordinadas.** Son estructuras oracionales que se hallan en el mismo nivel jerárquico; constituyen una oración compuesta:

(Saldrémos esta noche), pero (volveremos pronto).

- **Oraciones subordinadas.** Son aquellas que dependen de algún elemento de otra oración en la que se incluyen, o de otra oración a la que complementan:

Ese es el niño (que ha aprobado). (Si ves a ese chico), avísale.

Cuando en una estructura mayor hay subordinadas, hablamos de **oraciones complejas**.



3 El predicado

El predicado (P) está constituido por un núcleo verbal (N) al que pueden acompañar distintos tipos de complementos.

3.1. El verbo, núcleo del predicado

El núcleo del predicado es un verbo en forma personal, cuya desinencia permite reconocer el sujeto. Ese núcleo verbal puede adoptar distintas formas:

- Forma verbal simple: *Mi hermana lee en su habitación.*
- Forma verbal compuesta: *Ella ha leído en su habitación.*
- Forma verbal con pronombre personal átono (que no cumple una función sintáctica): *Siempre se acuesta temprano.*
- Locución verbal: *Echa de menos a sus amigos.*
- Perífrasis verbal: *Puede leer en su habitación.*

Verbos pronominales

Algunos verbos se flexionan siempre con el pronombre átono correspondiente, el cual no desempeña ninguna función sintáctica, sino que solo es un auxiliar morfológico del verbo: *quejarse, arrepentirse...* Algunos pueden usarse sin pronombre, pero con un significado diferente: *levantar / levantarse, ir / irse, dormir / dormirse, mover / moverse.*

Locuciones verbales

Las locuciones verbales son formas complejas que contienen un verbo y funcionan como una unidad, que es núcleo del predicado: *formar parte, tener en cuenta, hacer caso, dar comienzo...*

Perífrasis verbales

Una perífrasis verbal es una unidad sintáctica constituida por dos o más verbos que funciona como núcleo del predicado. En ella se distinguen dos elementos:

- Un primer elemento verbal en forma personal (verbo auxiliar), que aporta la información morfológica (persona, número, tiempo y modo) de la perífrasis.
- Un segundo elemento verbal en forma no personal (infinitivo, gerundio o participio), que es el componente léxico de la perífrasis.

Atendiendo a su construcción, se distinguen diferentes clases de perífrasis verbales.

CLASES DE PERÍFRASIS	
De infinitivo	<i>deber de / poder / acabar de / tener que / volver a... + infinitivo</i>
De gerundio	<i>estar / seguir / llevar / ir / acabar / empezar... + gerundio</i>
De participio	<i>ser / tener / llevar / dejar... + participio</i>

Las perífrasis pueden expresar valores temporales (iniciación, progresión, hábito, duración, reiteración, finalización) o informar sobre la actitud del hablante ante su enunciado (posibilidad o capacidad, obligación, probabilidad, intención).

Los pronombres átonos

Los pronombres personales átonos no forman parte del núcleo verbal en los siguientes casos:

- Cuando no repiten la persona del verbo: *Se lo di (se y lo, 3.ª persona; di, 1.ª persona).*
- Cuando, aunque la repitan, designan distintas personas u objetos: *Se lo dio (alguien entregó algo a otra persona).*
- Cuando, aunque la repitan y designen a la misma persona, admitan un refuerzo del tipo «a mí / ti / él mismo» (son entonces pronombres reflexivos) y el pronombre pueda cambiar de persona: *Me lavé las manos (a mí mismo); Le lavé las manos (a otra persona).*

En cambio, sí forman parte del núcleo verbal (y no desempeñan función sintáctica) si se usan:

- En 3.ª persona (*se*) con el verbo en 3.ª persona (singular o plural): *Se vende un piso; Se venden pisos.*
- En 3.ª persona (*se*) con el verbo solo en 3.ª persona del singular: *Se vive bien aquí.*

En el primer caso, se trata de una oración pasiva refleja; en el segundo, estamos ante una oración impersonal. El *se* es marca de una u otra.

CLASES DE ORACIONES

según la estructura sintáctica

- De sujeto-predicado e impersonales.
- Atributivas (con At) y predicativas.
- Transitivas (con CD) e intransitivas.
- Activas y pasivas (perifrásticas y pasivas reflejas).
- Pronominales (reflexivas, recíprocas, seudorreflexivas, con dativo, no reflexivas) y no pronominales.

Según la actitud del hablante

- Enunciativas (afirmativas y negativas).
- Interrogativas, totales y parciales, directas e indirectas.
- Imperativas.
- Exclamativas.
- Dubitativas.
- Desiderativas.

Actividades

- 24 Realiza el análisis sintáctico completo de las siguientes oraciones:
- a) Todos los alumnos deben traer su justificante.
 - b) ¿A qué hora regresamos a casa, papá?
 - c) Ayer fueron entregados los formularios.
 - d) No ha estado hoy muy atenta en clase.
 - e) Acuérdate de los apuntes mañana.
 - f) No me interesó demasiado su novela.
 - g) Debe de estar por escampar.
 - h) Se realizará el examen en el aula.

3.2. Complementos del verbo

El núcleo del predicado puede aparecer acompañado por complementos que son exigidos por el verbo y no son prescindibles; se trata de los denominados complementos argumentales.

COMPLEMENTOS ARGUMENTALES DEL VERBO	
Complemento directo (CD)	Designa el objeto (animado o inanimado) sobre el cual recae la acción verbal.
	<p>Formas Sustantivo, SN, construcción preposicional con <i>a</i>, pronombres átonos (<i>lo, la, los, las, le, me, te, se, nos, os</i>).</p> <p>Reconocimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conmutación por los pronombres átonos <i>lo, los, la, las</i>: <i>Lee novelas > Las lee.</i> • Transformación en voz pasiva (CD > S): <i>Vio a María > María fue vista.</i>
Complemento de régimen (C Rég)	Designa el objeto sobre el que recae la acción verbal, pero, a diferencia del CD, va siempre precedido por una preposición exigida por el verbo.
	<p>Forma Construcción preposicional: <i>Se queja de su muerte.</i></p> <p>Reconocimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conmutación del término por un pronombre tónico: <i>Se queja de eso.</i> • Anteposición del C Rég al verbo: <i>De su suerte se queja.</i>
Complemento indirecto (CI)	Designa al experimentador o beneficiario.
	<p>Formas Construcción preposicional con <i>a</i>; pronombres átonos (<i>le, les, me, te, se, nos, os</i>).</p> <p>Reconocimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conmutación por los pronombres átonos <i>le, les</i>: <i>Entregaron el informe a la directora > Le entregaron el informe.</i> • Transformación a voz pasiva: el CI permanece invariable: <i>Fue entregado el informe a la directora.</i>
Complemento agente (C Ag)	Complemento no obligatorio que solo aparece en las oraciones en voz pasiva.
	<p>Forma Construcción preposicional con <i>por</i>, y a veces con <i>de</i>.</p> <p>Reconocimiento Transformación en voz activa (el término del C Ag pasa a ser S): <i>La casa fue arrasada por la corriente > La corriente arrasó la casa.</i></p>
Atributo	Complemento exigido por los verbos <i>ser, estar, parecer, resultar...</i> Modifica al mismo tiempo al verbo y a un sustantivo (si este es el sujeto, el atributo es subjetivo, y si es CD, es objetivo).
	<p>Formas Adjetivo, S Adj, SN, construcción preposicional, construcción comparativa, pronombre neutro <i>lo</i> (con <i>ser, estar, parecer</i>): <i>Está muy cansado; La está; La mesa es de mármol.</i></p> <p>Reconocimiento Varía en género y número cuando lo hace el sustantivo al que modifica: <i>María es alta; Juan es alto.</i></p>

Los complementos que no son requeridos por el verbo y cuya presencia no es imprescindible se denominan complementos no argumentales.

- **Complemento predicativo (C Pvo)**. Como el atributo, modifica al verbo y a un sustantivo, pero no es exigido por el verbo: puede eliminarse sin resentir su significado. Presenta las mismas formas que el At, se reconoce igual y puede ser también subjetivo u objetivo: *El profesor dejó la clase entusiasmado* (C Pvo Subj); *La profesora dejó a los alumnos entusiasmados* (C Pvo Obj).
- **Complementos circunstanciales (CC)**. Ocupan posiciones periféricas del SV incorporando informaciones de lugar, tiempo, modo... Presenta distintas formas: SN, construcción preposicional, adverbio, S Adv: *Entregó los informes ayer en Secretaría*. Se los reconoce porque, en general, pueden ser conmutados por adverbios o construcciones adverbiales: *Los entregó allí*.

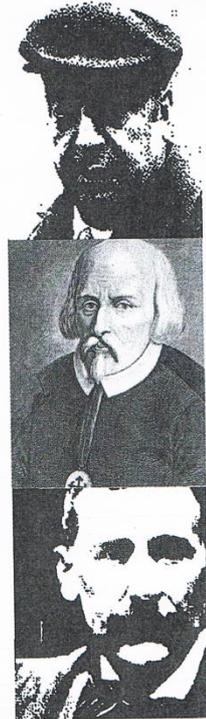
2. Comparación de la oración compuesta coordinada y subordinada en los cursos 1º y 2º de Bachillerato de una misma editorial. En 1º de Bachillerato estos contenidos apenas se tratan, dando casi un salto desde 4º de ESO hasta 2º de Bachillerato.

[Lengua y Literatura 1]

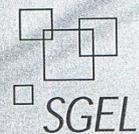
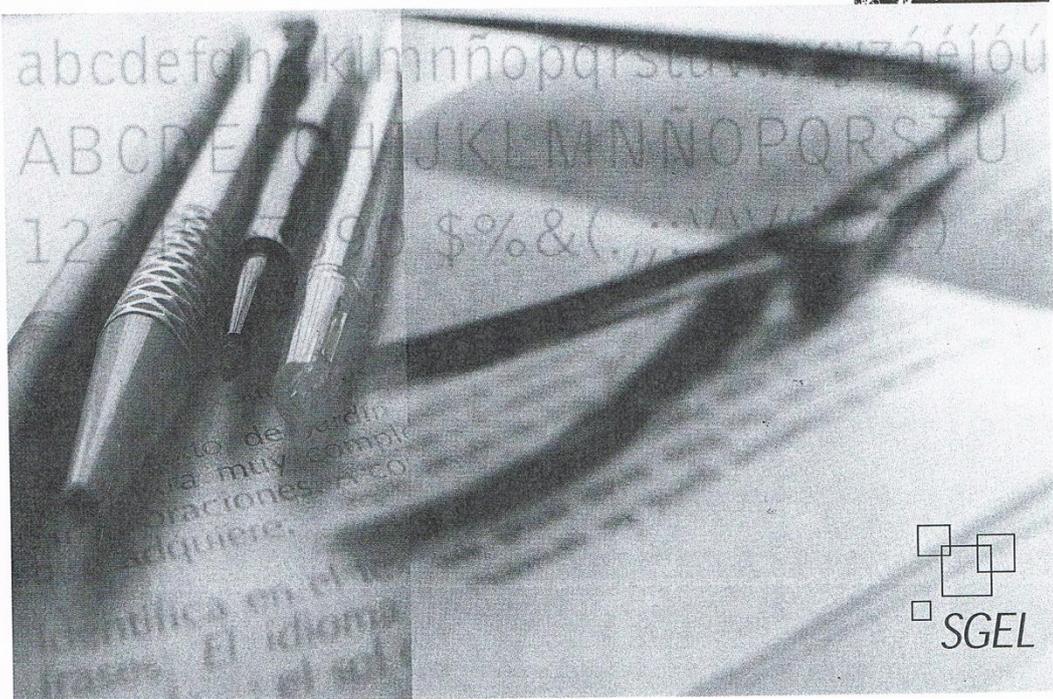
Bachillerato



[Lengua y Literatura 2]



Bachillerato



Clases de proposiciones subordinadas

Las proposiciones subordinadas realizan dentro de la oración compleja una función propia del sustantivo, del adjetivo o del adverbio:

*Me gusta **que** sonrías* → *Me gusta **tu** sonrisa* Sub. sustantiva.
*Quiero un vestido **que** sea verde* → *Quiero un vestido **verde*** Sub. adjetiva.
*Pon el regalo **donde** no lo vea el niño* → *Pon el regalo **allí*** Sub. adverbial.

Proposiciones sustantivas

Desempeñan dentro de la oración compleja una función propia del sustantivo o del sintagma nominal. Por eso pueden reconocerse al admitir la conmutación por una forma pronominal:

*Pensó **en que** dimitiría* → *Pensó **en su** dimisión* → *Pensó **en eso***.

El nexos principal es la conjunción *que*, pero también se emplean los nexos *si* o *que si*, cuando la proposición es interrogativa indirecta o tiene valor disyuntivo o dubitativo.

- **Sujeto.** Las proposiciones se introducen con la conjunción *que*:

$\frac{\text{PV}}{\text{Me encanta}}$ $\frac{\text{Sust. de sujeto}}{\text{que decidas acompañarnos.}}$

Podemos comprobar que realiza la función de sujeto conmutando la proposición por un pronombre o grupo nominal, y confirmando la concordancia de número y persona con el verbo, que sólo mantiene el sujeto.

*Me encanta **tú** decisión.* *Me encanta **eso**.* *Me encantan **esas** cosas.*

Reconocer estas proposiciones ofrece dificultad cuando van pospuestas; por eso, observa las principales estructuras en que aparecen:

Estructuras	Ejemplos
Pronombre personal CI + verbo intransitivo + Sust. de sujeto.	- <i>Me gusta..., me disgusta..., me encanta..., me divierte..., me sorprende..., me importa..., me preocupa que se case tan joven.</i>
Verbo copulativo + sintagma Adj. en función de atributo + Sust. de sujeto.	- <i>Es conveniente..., es necesario..., es inevitable..., es raro..., parece posible..., que se case en primavera.</i>

- **Atributo** en el predicado nominal. Las proposiciones van unidas a la principal por la conjunción *que* y, a veces, por la conjunción *si*, cuando tienen valor disyuntivo o dubitativo:

*Nuestra única ilusión **es que** seas feliz.* (= es **é**sa).
*Mi única duda **es si** dijo o no toda la verdad.* (= es **é**sa).

Los límites de la gramática

En el análisis gramatical que estás realizando hay oraciones que no se pueden analizar, por lo que se impone establecer unos límites, que aún están más justificados en el nivel de Bachillerato que estudias.

Por ello, podríamos hablar también de otras funciones dentro de las sustantivas:

- Aposición: *Te recordaré una cosa: que Juan **es** mi hermano.* (Sust. en aposición).

- **Complemento preposicional** (o adyacente) de un sustantivo, un adjetivo o un adverbio. Las proposiciones se introducen con la conjunción **que**, o con **si** precedida de preposición:

– C de un sustantivo:

Tengo la ilusión (la certeza...) de que iremos de viaje. (= de eso).
Todavía tengo dudas de si era él el culpable. (= de eso).

– C de un adjetivo:

Estoy convencido de que cumplirá su palabra. (= de eso).

– C de un adverbio:

Estamos muy lejos de que desaparezca el racismo. (= de eso).

- **Complemento directo del verbo principal.**

María dice que la esperéis cinco minutos. (= dice eso).

La forma de unirse a la principal varía dependiendo de que la sustantiva sea enunciativa o interrogativa o, como después veremos, vaya en estilo directo o indirecto.

- **C de régimen del verbo principal.** Va unida a la principal por las conjunciones **que** o **si**, precedidas de preposición:

Confío en que no te bayas enfadado. (= en eso).
Ana se lamenta de que bayas perdido tu trabajo. (= de eso).
Todo depende de si tengo humor ese día. (= de eso).

- 1 Sustituye el SN subrayado por una proposición sustantiva.

– Aquello no se consideró una prueba de su inocencia.
 – Su culpabilidad era evidente.
 – El juez ordenó su ingreso en prisión.
 – Sólo su madre confiaba en su sinceridad.
 – Sus amigos dudaban de su culpabilidad.

- 2 Identifica la subordinada sustantiva e indica su función.

– Creo que en este asunto no tienes razón.
 – Es posible que llame antes de las diez.
 – Juan pregunta si tienes un rotulador verde.
 – ¿Todavía tienes ganas de que te lleve al circo?
 – Nunca se ha quejado de que no tiene dinero.
 – Luisa siente que te hayas enfadado.
 – Juan está que echa las muelas.
 – Se avergonzó de que le amonestaran en público.
 – Veo que tienes un coche nuevo.
 – Me sorprende que te quedes hoy en casa.
 – Estoy seguro de que Ana no miente.
 – Parece inevitable que cierre la fábrica.
 – No me importa que no me acompañes.
 – Es rarísimo que Luisa no haya llamado.
 – Tenemos la esperanza de que pronto encontremos trabajo.
 – Piensa en si quieres o no ese trabajo.

– Estoy cansado de que llegues siempre tarde.
 – Es bueno que te calles a tiempo.
 – Estuvimos muy cerca de que nos dieran el premio.

- 3 En las siguientes oraciones se ha omitido el nexo, van yuxtapuestas. Señala la sustantiva e indica su función.

– Deseo de todo corazón lo pases muy bien.
 – Siempre lo he pensado: “El dinero no hace la felicidad”.
 – Te ruego me escribas lo antes posible.
 – Te pedimos seas prudente en este asunto.
 – Ya te lo avisé: “No te metas con Juan”.
 – Confiamos hayáis disfrutado del viaje.

- 4 Analiza las siguientes oraciones según este modelo:

Principal		Sust. de CR		
S	P	S	P	
Juan	desconfía	[de que]	Luis le haya dicho	toda la verdad.
n	n	nexo	Cl	n CD

– No tengas la menor duda de que ha sido sincero contigo.
 – Me ha gustado que reconocieras tu error.
 – Ana y Luisa están hartas de que les dejéis a ellas todo el trabajo.

Gramática

Proposiciones sustantivas de infinitivo

El infinitivo puede llevar complementos propios y formar una proposición sustantiva en cualesquiera de sus funciones:

S _____ PV _____
Luis no quiere volver al campamento. Antonio confía en encontrar pronto trabajo.
_____sustantiva de CD_____ _____sustantiva de CR_____

En la mayoría de los casos puede conmutarse por una construcción personal:

Antonio confía en que encuentre pronto trabajo, Antonio confía en eso.

Estilo directo y estilo indirecto

A veces empleamos el lenguaje para reproducir el discurso o la expresión de otras personas. Estas citas pueden expresarse en estilo directo o indirecto. Observa estas oraciones:

Le dije exactamente: "Abora no puedo atenderte".

Me dijo que no me podía atender en ese momento.

Se llama **estilo directo** la forma de expresión que reproduce textualmente las palabras de otra persona (o las propias). En este caso, la sustantiva va yuxtapuesta.

Se llama **estilo indirecto** la forma de expresión en que un narrador reproduce lo hablado por otra persona (o por el mismo), y ello da lugar a diversos cambios gramaticales porque acomoda el relato a su situación comunicativa.

• Formas de cita en estilo directo

El estilo directo se presenta en dos proposiciones: la proposición principal refiere el marco comunicativo y la cita es una proposición sustantiva de CD yuxtapuesta. La cita se distingue del marco por la entonación o las pausas y, tipográficamente, por el empleo de comillas, rayas o comas:

Luis preguntó: "¿Vienes esta tarde?"
"Ya sabes que hoy salgo con Ana", contestó Juan.

–Prefiero un bocadillo –dijo ella.
–Comeremos un bocadillo, cariño, –le contestó él.

–Mi padre –dijo él muy ufano– es el dueño.
–Pues entremos gratis –gritamos todos.

• Nexos en el estilo indirecto

En el estilo indirecto se produce una serie de cambios en la expresión, que afectan, sobre todo, a las formas verbales (personas gramaticales, tiempos, modos...) y al empleo de distintos nexos:

– La conjunción **que** cuando la sustantiva es enunciativa:

Creo que debes decir toda la verdad.

Estilo indirecto libre

Además del estilo directo y del estilo indirecto, se emplea en la lengua literaria el **estilo indirecto libre**, que después estudiaremos.

– Las conjunciones **si** o **que si** cuando la sustantiva tiene valor:

- de interrogativa indirecta:
¿Vas solo al cine? *Me preguntó que si iba al cine solo.*
___ Interr. directa ___ ___ Sust. interr. indirecta ___
- disyuntivo:
Todavía no sé si Ana vendrá o no (vendrá) con nosotros.
- dubitativo:
A veces pienso si no se arrepentirá en el último momento.

Cuando la interrogativa indirecta comienza por un pronombre interrogativo (*quién, qué, cuál*) o por un adverbio interrogativo (*dónde, cómo, cuándo, cuánto*), es posible y, a veces, obligatoria la supresión de las conjunciones **que** o **si**. Entonces van en yuxtaposición:

- Pregunta que quién ha venido. Pregunta quién ha venido.* (Supresión potestativa)
**Averigua que dónde vive. Averigua dónde vive.* (Supresión obligatoria)

Proposiciones sustantivas complejas

Del mismo modo que la oración puede ser simple o compleja, las proposiciones pueden presentar estructuras complejas por coordinación o subordinación:

- ___ Sust. coordinadas ___ Sust. compleja con sub. adverbial ___
Tè ruego que vayas y que te portes bien. *Tè pido que vayas cuando puedas.*

5 Señala la función de la sustantiva de infinitivo.

- *Pensé cancelar aquella cita.*
- *Desconfía de conseguir ese trabajo.*
- *Es muy útil aprender informática.*
- *Me gusta vivir en la playa.*
- *Tengo necesidad de ir al lavabo.*
- *La única solución es ir todos juntos a esa reunión.*
- *Tu hermano pequeño insiste en venir con nosotros.*

6 Transforma las subordinadas de infinitivo en una construcción en forma personal, sin que se modifique el sentido.

Ejemplo: *Pensé en que cancelaría aquella cita.*

7 En ocasiones se emplea el nexos **que** con valor de enlace extraoracional. Señala en qué contextos se emplean estas expresiones:

- *¡Que bailen los novios!*
- *¡Que cante Luis!*
- *Que de noche lo mataron / al caballero / la gala de Medina / la flor de Olmedo.*

8 Distingue las sustantivas en las siguientes oraciones:

- *Dudo si ir a esa reunión o quedarme en casa.*
- *Dudaré si no trae el dinero.*
- *No veo por qué está cerrada la ventana.*
- *No veo porque está cerrada la ventana.*
- *Ignoro qué estudia mi hijo.*

- *Ignoro que estudia mi hijo.*
- *No me avisó cuándo ibas a llegar.*
- *No me avisó cuando ibas a llegar.*
- *Ya te diré cómo funciona el ordenador.*
- *Ya te lo diré como me lo dijeron a mí.*
- *Le conté dónde escondías el diario.*
- *Se lo conté donde escondes el diario.*
- *Luis pregunta si no has entendido el problema.*
- *Luis, pregunta si no has entendido el problema.*

9 Lee con atención:

El señor Joaquín, que ha pasado mala noche, está alicaído. Afirma que tanto él como su esposa, la señora Mercedes, están llegando a una edad en la cual conviene tomarse las cosas con calma. El arrechucho de la señora Mercedes ha sido un aviso, dice. Durante la noche ha estado reflexionando, dice, y ha pensado que tal vez deberían dedicar los años de vida que aún les quede a descansar, a viajar y a darse algunos gustos.

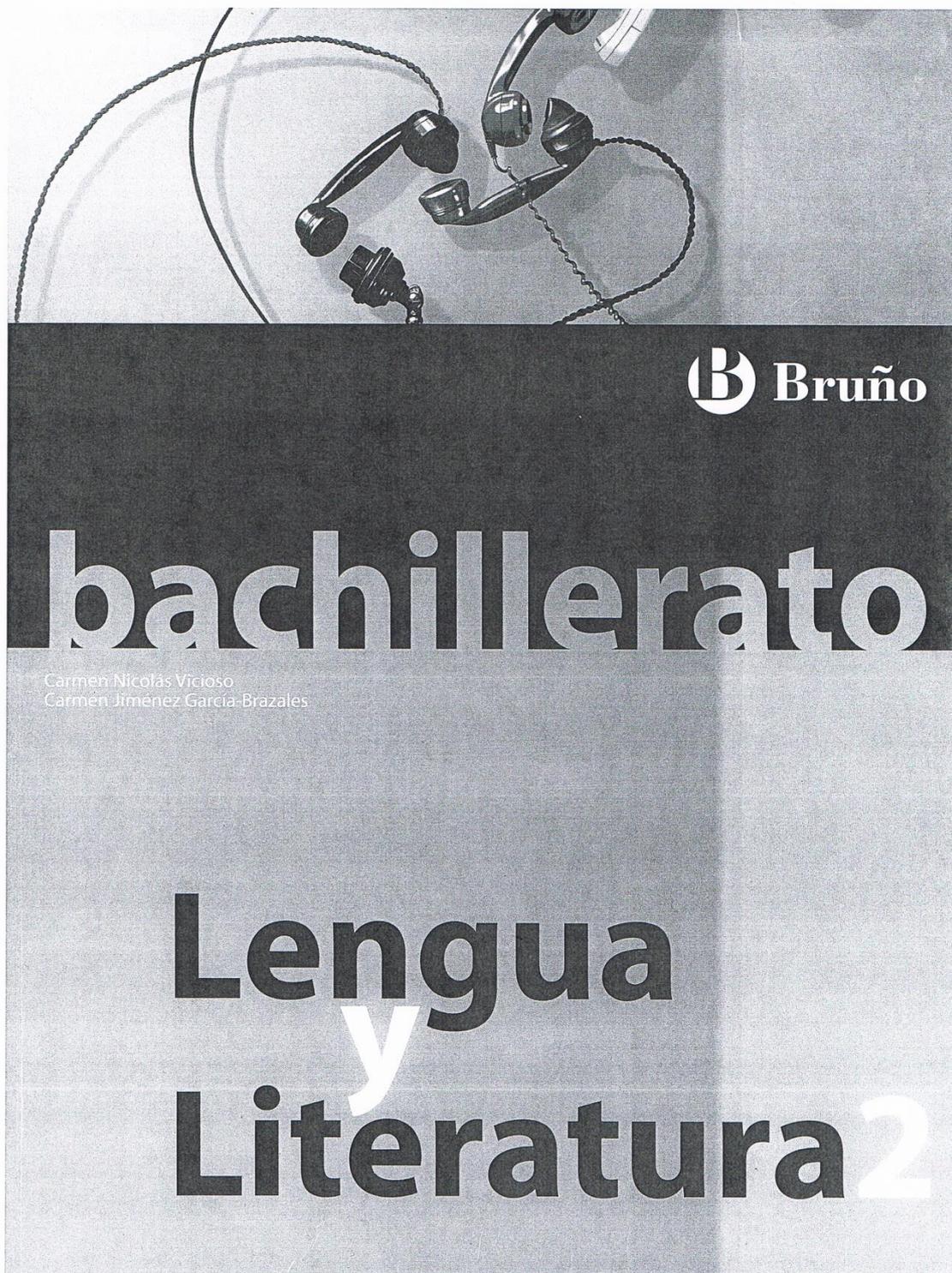
Eduardo Mendoza: *Sin noticias de Gurb.*

- Averigua en qué casos los **que** introducen una sustantiva.
- Hay dos sustantivas yuxtapuestas, sin nexos. Identifícalas y explica la relación entre ellas.

10 Escribe dos oraciones en las que la subordinada sustantiva sea compleja, y analízalas.



3. Oraciones compuestas subordinadas de 2º de Bachillerato. Ejemplo de actividades con una mínima complejidad. No apto para este curso



► Funciones de las subordinadas sustantivas

Dado que las proposiciones subordinadas sustantivas desempeñan las funciones propias de un sustantivo, estas pueden realizar la función de **sujeto**, **complemento directo**, **complemento predicativo**, **complemento de régimen preposicional** (o **suplemento**), **complemento circunstancial** y también, aunque son menos frecuentes, pueden realizar las funciones de **atributo**, **complemento indirecto**, **complemento del nombre**, **complemento del adjetivo** y **complemento adverbial**.

■ Función de sujeto (S)

Las proposiciones sustantivas destacadas en las siguientes oraciones complejas desempeñan la función de sujeto:

*Conviene **que te acuestes temprano**.*
*Es importante **que vengas enseguida**.*
*Le hubiera gustado **haber asistido al concierto**.*

Observa, en los anteriores ejemplos, que cuando la **proposición sustantiva** desempeña la **función de sujeto** suele aparecer pospuesta al verbo y se puede construir con un verbo conjugado, tanto en indicativo como en subjuntivo, o con un infinitivo.

■ Función de complemento directo (CD)

Las proposiciones subordinadas sustantivas destacadas en las siguientes oraciones complejas desempeñan la función de CD:

*Lamentamos mucho **que se hayan ido tan pronto**.*
*Dime **si tienes clase hoy**.*
*Nos preguntó **quién había llamado por teléfono**.*
*Sus padres les permiten **llegar más tarde los viernes**.*

Las proposiciones subordinadas sustantivas con función de CD pueden ser interrogativas totales (*¿Quieres que venga Marta?*, *Dime si quieres que venga Marta*) o interrogativas parciales (*Dime dónde puedo encontrarlo*) y enunciativas con verbo en infinitivo o conjugado. En este último caso, la aparición del modo indicativo o subjuntivo depende del significado del verbo principal y de si este aparece negado o no.

- Cuando el verbo de la proposición principal aparece negado, el verbo de la proposición va siempre en **subjuntivo**: *Él **no asegura que la noticia sea cierta**.*
- Cuando el verbo de la proposición principal designa afectos, órdenes o advertencias, el de la proposición suele aparecer en **subjuntivo**: *Marcos quiere **que vayamos al cine esta tarde**; dice **que le esperemos en la puerta**.*
- Cuando el verbo de la proposición principal hace referencia a la transmisión objetiva de información, el de la proposición va siempre en **indicativo**: *El presidente aseguró **que ya se habían tomado las medidas oportunas**.*

3 Comprueba si las proposiciones subordinadas sustantivas de las siguientes oraciones desempeñan la función de sujeto. Observa el ejemplo y ten en cuenta la concordancia:

Ejemplo: *No se supo **si el sospechoso había escapado**.*
*No se supo **eso**.*
*No se supieron **esas cosas**.*
*Mañana sabremos **si tus amigos vienen a la fiesta**.*
*A ella le interesa mucho **ver esa película**.*
*No nos importa **de qué trata ese libro**.*
***Qué pasó realmente aquella noche** es todavía un misterio.*

4 Escribe oraciones complejas empleando los verbos que aparecen a continuación: *lamentar*, *afirmar*, *advertir*, *anhelar*, *rehusar*, *tolerar*, *decretar*. Señala la proposición subordinada sustantiva, indica qué función desempeña y explica por qué el verbo de la subordinada va en indicativo o en subjuntivo.

■ Función de complemento de régimen preposicional o suplemento (CRP o Supl.)

Las proposiciones subordinadas sustantivas destacadas en las siguientes oraciones complejas desempeñan la función de complemento de régimen preposicional (o suplemento):

- Ella lo invitó a que saliera de la sala.*
- Acusó a su compañera de que le había roto el cuaderno.*
- Su padre insistió en que nos quedáramos en su casa.*
- Ella cuenta con que esta tarde vayamos a la biblioteca.*
- No se sorprendió de cuántas personas habían asistido a la boda.*
- Ella no se resigna a haber perdido su empleo.*

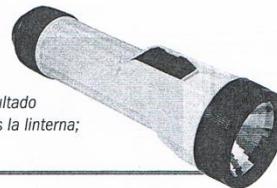
Las proposiciones sustantivas con función de CRP van precedidas por las preposiciones **a, de, con, en y por**, requeridas por el verbo principal y pueden ser interrogativas indirectas o enunciativas con infinitivo o con verbo conjugado, que va en indicativo o subjuntivo en función del significado del verbo principal.

■ Otros complementos

Aunque sean menos frecuentes, las proposiciones subordinadas sustantivas pueden realizar otras funciones: **atributo, complemento indirecto, complemento predicativo, complemento de un nombre, de un adjetivo o de un adverbio.**

- **Atributo.** Normalmente van introducidas por la conjunción **que** o por un verbo en infinitivo: *La cuestión es que empieces cuanto antes (empezar cuanto antes).*
- **Complemento indirecto.** Suelen ir precedidas de la preposición **a** y pueden sustituirse por los pronombres **le, les**: *El escritor firmó su libro a quienes se lo pidieron.* → *El escritor les firmó su libro.*
- **Complemento predicativo:** *No veo a los niños entrar en sus clases.*
- Finalmente, pueden funcionar como **complemento de un nombre, de un adjetivo o de un adverbio**; en estos casos aparecen precedidas por la preposición **de**. Observa los siguientes ejemplos:
 - **Complemento de un nombre:** *Elena conoce la posibilidad de que apruebes.*
 - **Complemento de un adjetivo:** *Elena está encantada de que viajes tanto.*
 - **Complemento de un adverbio:** *Hablaremos antes de que te vayas.*

El abuso de la subordinación en un texto suele dar como resultado una expresión farragosa: «Te he dicho que antes de salir cojas la linterna; la posibilidad de que te quedes a oscuras es alta».



5 Completa en tu cuaderno las siguientes oraciones complejas con la preposición adecuada e indica si la proposición a la que preceden desempeña la función de CRP o no:

- Él se cercioró ... que la puerta estaba bien cerrada.*
- Aspira ... que le concedan la beca este año.*
- Nos admiramos ... que todavía siga el edificio en pie.*
- Optó ... no renovar el contrato.*
- Ella se afana ... terminar sus trabajos cuanto antes.*
- No estaba conforme que el jurado hubiera seleccionado a su compañera.*
- Tengo la duda ... si ese personaje existe realmente.*
- Volveremos antes ... que la película haya terminado.*

6 Indica qué función desempeñan las subordinadas sustantivas de las siguientes oraciones:

- He visto a tu vecina bajar en ascensor.*
- El problema es que se nos ha olvidado comprarle un regalo.*
- Tu compañero es el responsable de que todo saliera tan bien.*
- No le dimos el carné a quienes no llegaron a tiempo.*
- Ese conflicto está cerca de solucionarse pronto.*
- Tengo la sensación de que esto lo has entendido bien.*

Análisis de unidades didácticas

Según la LOE, cada curso tanto de la Educación Secundaria Obligatoria como de Bachillerato debe de contener una serie de contenidos relacionados durante toda la etapa estudiantil pero de forma progresiva, es decir, comenzando desde unos contenidos base hasta unos conocimientos específicos para lograr que el alumno tenga un dominio notable de los temas esenciales.

En los ejemplos expuestos se puede comprobar como en el primer anexo, en una misma editorial, Oxford, los contenidos relacionados con la oración simple son prácticamente semejantes y sin progresión perceptible en cursos diferentes, 1º y 2º de Bachillerato.

Se puede observar:

- La oración: ambos cursos plantean la misma definición de oración y metódicamente la misma estructura de los tipos de oraciones. Incluso se puede apreciar en los márgenes de ambos cursos el mismo cuadro cuyo título es “Enunciados no oracionales”, en el que la única variación son los ejemplos. Las actividades de dichos cursos, pese a no ser semejantes en la finalidad son insuficientes para el nivel en el que se encuentra el alumno.
- El sujeto: utilizan de nuevo ambos cursos la misma definición para explicar el significado de sujeto. Sólo varía el ejemplo. La distribución de los contenidos y los datos de estos son semejantes en los dos cursos, diferenciándose únicamente en la presentación (a diferencia de 1º de bachillerato, el último curso de bachillerato distribuye los contenidos en un cuadro). De nuevo se puede apreciar en los márgenes de ambos cursos la misma explicación sobre los pronombres personales y el vocativo.
- El predicado: se mantiene la práctica de “copiar” los contenidos de un curso a otro, tanto en la definición, la distribución como los contenidos. Se podría decir que son réplicas.

En el segundo anexo, se puede detallar una comparación de nuevo de los cursos 1º y 2º de Bachillerato de una misma editorial, SGEL. En este caso tratan las oraciones compuestas. Se puede observar:

- En 1º de Bachillerato, la oración compuesta se expone de manera superficial y sin abordar los distintos tipos de cada una.
- Al igual, los ejercicios de este curso, se asemejan a los contenidos, pues son insuficientes para el nivel que se trata.
- En 2º de Bachillerato, la oración compuesta se aborda de forma más detallada pero igualmente insuficiente para el nivel de pre-universidad.
- Se mantiene la metodología de ofrecer una forma mecanizada de análisis de la oración compuesta. Esto se puede apreciar tanto en los contenidos como en las actividades.

En el tercer anexo, nos encontramos con la editorial Bruño y el curso 2º de Bachillerato. En él, se puede apreciar varios ejercicios que presentan una misma característica: son insuficientes para el curso en el que se encuentran, tanto en nivel, como en número de ejercicios. También se observa una monotonía de variación de dichas actividades.

Propuesta de mejor de unidad didáctica

Tal como viene expuesto en la LOE, los conocimientos deberían poseer una variación y progresión notable de un curso a otro. Hemos comprobado cómo esta pauta es a veces olvidada de los manuales, lo que en el alumnado un estancamiento de conocimientos y una monotonía que induce al temido “aburrimiento del estudiante”. Por tanto, a continuación expondremos una serie de pautas que podrían servir como, primero, mejora para el libro de texto y, segundo, beneficio para el estudiante:

- La gramática debe ser distribuida a lo largo de la etapa estudiantil de forma continuada y progresiva. Se ha podido comprobar como el análisis de la oración simple y compuesta no cumple esta pauta a lo largo de la ESO y Bachillerato pues comprobamos que hasta 4º de ESO si existe una evolución de contenidos hasta contemplar la oración compuesta de manera detallada, pero en 1º de Bachillerato se produce una detención, pues en muchas editoriales no abordan la oración

compuesta. Este hecho provoca que el estudiante al llegar a 2º de bachillerato tenga olvidado estos contenidos y tenga mayor dificultad en lograr adquirir unos conocimientos aceptables.

- Estos conocimientos deben tener un mayor grado de dificultad a lo largo de los cursos y no ser semejantes. El mismo proceso ha de ocurrir con los ejercicios.
- Las actividades deben ofrecer un análisis en el estudiante y no una simple mecanización de lo expuesto en los contenidos. Los ejercicios han ofrecer situaciones comunes al alumno, y no descontextualizadas.
- Como vemos en las unidades presentadas, el análisis de las oraciones simples y compuestas se remite únicamente a oraciones sueltas sin ningún tipo de conexión. El alumno debe de adquirir la suficiente capacidad como para poder analizar un texto completo.

Anexos 2

1. “Se llama dequeísmo al empleo incorrecto de la preposición de delante de la conjunción que: si la oración subordinada introducida por que desempeña la función de sujeto (Me gusta que seas puntual) o de complemento directo (Lamento que te hayas enfadado), no puede aparecer la preposición de delante de la conjunción (*Me gusta de que seas puntual, *Lamento de que te hayas enfadado). Ahora bien, hay que tener en cuenta que existen casos en los que sí es necesaria la aparición de la preposición de delante de la conjunción que: cuando se trata de oraciones subordinadas que funcionan como términos de preposición, con la que forman sintagmas preposicionales en función de complemento de régimen, complemento del nombre, complemento del adjetivo o complemento del adverbio (Me alegro de que viniera, Me gusta la idea de que venga, Está contento de que lo inviten, Llegó antes de que saliéramos). De acuerdo con todo esto, corrige las oraciones que sean incorrectas.” (Akal, p. 39)

2. A continuación veremos la diferencia entre varios ejercicios de diferentes editoriales:

“ Di qué proposiciones subordinadas adjetivas aparecen en este fragmento.

Retrato

Converso con el hombre que siempre va conmigo
-quien habla sólo espera hablar a Dios un día-;
mi soliloquio es plática con ese buen amigo
que me enseñó el secreto de la filantropía.

Y al cabo, nada os debo; debeisme cuanto he escrito.

A mi trabajo acudo, con mi dinero pago
el traje que me cubre y la mansión que habito,
el pan que me alimenta y el lecho donde yago.

Y cuando llegue el día del último viaje,
y esté al partir la nave que nunca ha de tornar,
me encontrareis a bordo ligero de equipaje,
casi desnudo como los hijos de la mar.

Antonio Machado: Campos de Castilla, Cátedra.”(S.M. p. 157)

“Relaciona las estructuras sintácticas que se describen a continuación con las oraciones que aparecen después:

- a) Oración compleja con una subordinada de relativo cuyo antecedente desempeña la función de complemento directo.
- b) Oración compleja con una subordinada de relativo en la que el relativo desempeña la función de determinante.
- c) Oración compleja con una subordinada de relativo en la que el relativo desempeña la función de complemento directo.
- d) Oración compleja con una subordinada de relativo sin antecedente expreso, que es término de una preposición con la que forma un sintagma preposicional en función de complemento de régimen.

- 1. No me acuerdo de lo que me dijo.
- 2. Llama a algún compañero que va a tu clase.
- 3. La noticia que había oído en la radio no era cierta
- 4. Hoy me ha preguntado por Susana, cuyo hermano estudia Bellas Artes." (Akal, p. 29)

3. Observa cómo se presenta este análisis sintáctico:

<u>El ordenador</u>	<u>que ha comprado</u>	<u>Luis es portátil.</u>
Prop, Princ	Prop. Adj. Espec.	Prop. Princ

Siguiendo este modelo, realiza el análisis de estas oraciones (ten en cuenta que no todas contienen proposiciones adjetivas):

- El entrenador comunicó a la prensa que ya había decidido la alineación definitiva.
- Ella, a la que le gustaba la idea, ha votado favorablemente.
- Los organizadores han presentado su dimisión; sin embargo, la directora la ha desaconsejado".(Anaya p. 116).

4. Las siguientes secuencias están compuestas de enunciados yuxtapuestos. Introduce marcadores discursivos que hagan visibles las relaciones de significado entre ellos.

a) Cierra la puerta. Hay mucha corriente. Me encuentro un poco destemplado hoy.

b) Con tanto ruido no hay quien se ponga a leer. Más vale que lo deje un rato. Voy a dar una vuelta.

c) Está cerca y es muy fácil llegar allí. Tienes que bajar hasta el Mercado. Sigues por la calle de la derecha y cruzas a la otra acera. Verás que al lado del estanco está la oficina de Correos. No necesitas coche: puedes ir andando.

d) Quizá vaya a la fiesta. Todavía no lo tengo claro. No me gustan mucho esas reuniones. Es cierto que me convendría salir. Ya veré lo que hago.”(Akal, p.89)

6.1 Tablas

➤ Tabla 1.

Currículo 1991 (LOGSE)	Currículo 2004 (LOCE)	Currículo 2007 (LOE)
I. Usos y formas de la comunicación oral: 1. Comprensión 2. Expresión	Comunicación	Escuchar y comprender
II. Usos y formas de la comunicación escrita 1. Comprensión 2. Expresión	Técnicas de trabajo	Hablar y conversar
III. Los sistemas de comunicación verbales y no verbales		Leer y escribir
La reflexión sobre la Lengua (gramática, léxico, ortografía)	Estudio de la lengua. Lengua y sociedad	Conocimiento de la lengua
La literatura	Literatura	La educación literaria

➤ Tabla 2

1º TABLA DE CONTENIDOS	2º Bachillerato	1º Bachillerato	4º ESO
TEMA 1	Lenguaje y comunicación: El texto y sus propiedades	La comunicación. Elementos. Intención comunicativa. Funciones del lenguaje.	El español actual. Hacer un esquema
TEMA 2	Lenguaje y comunicación: La comunicación oral planificada.	Las variedades de la lengua. Situación lingüística de España en la actualidad	El léxico del castellano. Redactar un currículum vitae
TEMA 3	Lenguaje y comunicación: El ensayo.	La estructura de la lengua. Fonemas y palabras	La oración (i). Redactar una reclamación
TEMA 4	Lenguaje y comunicación: Los textos científicos y técnicos	Categorías gramaticales: el sintagma nominal	La oración (II). Analizar anuncios publicitarios
TEMA 5	Lenguaje y comunicación: Los textos humanísticos.	Categorías gramaticales: el sintagma verbal	La oración (III). Escribir cartas al director
TEMA 6	Lenguaje y comunicación: Los textos jurídicos y administrativos.	La oración	El texto. Hacer un debate
TEMA 7	Lenguaje y comunicación: La prensa (I). El lenguaje periodístico	El texto y sus variedades	Los medios de comunicación. Expresar opiniones
TEMA 8	Lenguaje y comunicación: La prensa (II). Los géneros.	La lengua literaria	El Romanticismo. Escribir un cuento de miedo.

TEMA 9	Lenguaje y comunicación: La radio y la televisión. Géneros y lenguaje.	La literatura medieval	El Realismo. Describir personas
TEMA 10	Lenguaje y comunicación: La radio y la televisión. Géneros y lenguaje.	El Prerrenacimiento	Modernismo y Generación del 98. La argumentación
TEMA 11	Lenguaje y comunicación: La publicidad (II). El lenguaje publicitario	El Renacimiento: la poesía	La Generación del 27. Hacer un caligrama.
TEMA 12	Lenguaje y comunicación: El cine.	El Renacimiento: la novela y el teatro	La novela desde la posguerra. Contar historias cotidianas.
TEMA 13		El barroco: la poesía	La poesía y el teatro desde 1939. Escribir una escena teatral
TEMA 14		El barroco: la prosa y el teatro	La literatura hispanoamericana del siglo XX. Escribir microrrelatos.

➤ Tabla 3.

TABLA 2º: CONTENIDOS 2º BACHILLERATO	
UNIDAD 1	<i>Lenguaje y comunicación:</i> El texto y sus propiedades.
	<i>Técnicas de trabajo:</i> El comentario de texto (I). Lectura y comprensión.
	<i>Estudio de la lengua:</i> El nivel fónico del lenguaje. Introducción a la fonología del español.
	- <i>Literatura:</i> La literatura española del siglo XVIII.
UNIDAD 2	<i>Lenguaje y comunicación:</i> La comunicación oral planificada
	<i>Técnicas de trabajo:</i> El comentario de texto (II). Análisis
	<i>Estudio de la lengua</i>
UNIDAD 3	<i>Lenguaje y comunicación:</i> El ensayo.
	<i>Técnicas de trabajo:</i> El comentario de textos (III). Redacción.
	<i>Estudio de la lengua:</i> La oración simple y la oración compuesta.
	<i>Literatura:</i> Realismo y naturalismo
UNIDAD 4	<i>Lenguaje y comunicación:</i> Los textos científicos y técnicos.
	<i>Técnicas de trabajo:</i> El trabajo de investigación (I). Fases.
	<i>Estudio de la lengua:</i> Las proposiciones coordinadas
	<i>Literatura:</i> La generación del 98.
UNIDAD 5	<i>Lenguaje y comunicación:</i> Los textos humanísticos
	<i>Técnicas de trabajo:</i> El trabajo de investigación (II). Tema y guión.
	<i>Estudio de la lengua:</i> Las proposiciones subordinadas sustantivas. Tipología
	<i>Literatura:</i> El modernismo.
UNIDAD 6	<i>Lenguaje y comunicación:</i> Los textos jurídicos y administrativos.
	<i>Técnicas de trabajo:</i> El trabajo de investigación (III). Fuentes bibliográficas.
	<i>Estudio de la lengua:</i> Las proposiciones subordinadas de relativo.

	<i>Literatura:</i> El novecentismo y las vanguardias
UNIDAD 7	<i>Lenguaje y comunicación:</i> La prensa (I). El lenguaje periodístico.
	<i>Técnicas de trabajo:</i> El trabajo de investigación (IV). Otras fuentes de documentación
	<i>Estudio de la lengua:</i> Las subordinadas adverbiales de lugar, tiempo y modo.
	<i>Literatura:</i> La generación del 27
UNIDAD 8	<i>Lenguaje y comunicación:</i> La prensa (II). Los géneros.
	<i>Técnicas de trabajo:</i> El trabajo de investigación (V). Confección de fichas
	<i>Estudio de la lengua:</i> Las subordinadas adverbiales comparativas, consecutivas, causales, finales, condicionales y concesivas.
	<i>Literatura:</i> La narrativa de posguerra. La generación de los 50.
UNIDAD 9	<i>Lenguaje y comunicación:</i> La radio y la televisión. Géneros y lenguaje.
	<i>Técnicas de trabajo:</i> El trabajo de investigación (VI). Estructura.
	<i>Estudio de la lengua:</i> Las formas verbales no personales. Propositiones subordinadas de infinitivo, gerundio y participio.
	<i>Literatura:</i> La narrativa de los años 60 a la actualidad
UNIDAD 10	<i>Lenguaje y comunicación:</i> La publicidad (I). Tipos y funciones
	<i>Técnicas de trabajo:</i> El trabajo de investigación (VII). Redacción.
	<i>Estudio de la lengua:</i> Los conectores textuales. Clasificación.
	<i>Literatura:</i> La poesía española de la posguerra a la actualidad
UNIDAD 11	<i>Lenguaje y comunicación:</i> La publicidad (II). El lenguaje publicitario
	<i>Técnicas de trabajo:</i> El trabajo de investigación (VIII). Presentación y revisión.
	<i>Estudio de la lengua:</i> Las lenguas en contacto. Bilingüismo, diglosia y normalización
	<i>Literatura:</i> El teatro español de la posguerra a la actualidad.
UNIDAD 12	<i>Lenguaje y comunicación:</i> El cine.
	<i>Técnicas de trabajo:</i> El trabajo de investigación (IX). Los procesadores de texto.
	<i>Estudio de la lengua:</i> La situación lingüística en España
	<i>Literatura:</i> La literatura hispanoamericana del siglo XX.

➤ Tabla 4.

EDITORIAL	CONTENIDOS
Anaya	Suficiente
Akal	Excesivo
Oxford	Suficiente
Bruño	Suficiente
SGEL	Suficiente
SM	Escasa

VII. Referencias bibliográficas

7.1 Corpus

-2º Bachillerato

- ARROYO CANTÓN, C. y P. Berlato Rodríguez, *Lengua castellana y literatura 2º Bachillerato*, Madrid, Oxford, 2008.
- BLEQUA PERDICES J.M., P. Gómez Navarro, R. Boyano, J. Manuel Viguera, S. Fabregat, T. R. Ramalle, *Lengua y literatura Castellana 2º bachillerato*, Madrid, S.M., 2008.
- BOSQUE MUÑOZ, I., J. A. Martínez Jiménez, F. Muñoz Marquina, J. Rodríguez Puértolas, M.A. Sarrión Mora, D. Ynduráin Muñoz, *Lengua Castellana y literatura 2º Bachillerato*, Madrid, Akal, 2009.
- GUTIÉRREZ ORDOÑEZ S., J. Serrano, J. Hernández García, *Lengua y literatura Castellana 2º bachillerato*, Madrid, Anaya, 2009.
- HERNÁNDEZ G., J. M. Cabrales, *Lengua castellana y literatura 2º Bachillerato*, Madrid, SGEL, 2008.
- NICOLÁS VICIOSO C., C. Jiménez García-Brazales, *Lengua y literatura 2º Bachillerato*, Madrid, Bruño, 2009.

-1º Bachillerato

- BOSQUE MUÑOZ, I., J. A. Martínez Jiménez, F. Muñoz Marquina, J. Rodríguez Puértolas, M.A. Sarrión Mora, D. Ynduráin Muñoz, *Lengua Castellana y literatura 1º Bachillerato*, Madrid, Akal, 2009.
- CANTÓN ARROYO, C. y P. Berlato Rodríguez, *Lengua castellana y literatura 1º Bachillerato*, Madrid, Oxford, 2008.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ S., J. Serrano, J. Hernández García, *Lengua y literatura Castellana 1º bachillerato*, Madrid, Anaya, 2010.
- HERNÁNDEZ G., J. M. Cabrales, *Lengua castellana y literatura 1º Bachillerato*, Madrid, SGEL, 2008.
- NAVARRO GÓMEZ R., P. Villar, M.J. Valls González, *Lengua y literatura Castellana 1º bachillerato*, Madrid, S.M., 2009.
- NICOLÁS VICIOSO C., E. Ariza Trinidad, C. Jiménez García-Brazales, A. García Galiano, *Lengua y literatura 1º Bachillerato*, Madrid, Bruño, 2011.

- BLEQUA PERDICES J.M., L. Gómez Torrego, R. Boyano, F. Paredes García, S. Fabregat, S. Álvaro García, *Lengua y literatura Castellana 4ºESO*, Madrid, S.M., 2008.
- CANTÓN ARROYO, C. y P. Berlato Rodríguez, *Lengua castellana y literatura 4ºESO*, Madrid, Oxford, 2008.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ S., J. Serrano, J. Hernández García, *Lengua y literatura Castellana 4ºESO*, Madrid, Anaya, 2009.
- HERNÁNDEZ G., J. M. Cabrales, *Lengua castellana y literatura 4ºESO*, Madrid, SGEL, 2009.
- MARTÍNEZ JIMÉNEZ J.A., F. Muñoz Marquina, M.A. Sarrión Mora, *Lengua Castellana y literatura 4ºESO*, Madrid, Akal, 2009.
- GÓMEZ PICAPEO J., J. Lajo Buil, J. Toboso Sánchez, C. Vidorreta García, *Lengua y literatura 1º Bachillerato*, Madrid, Bruño, 2009.

7.2 Manuales

- ABASCAL, D., *La lengua oral en la enseñanza Secundaria. El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós, 1993.
- BARBERÁ GREGORI E., *El constructivismo en la práctica*, Barcelona, Graó D.L. 2000.
- BLANCO GARCÍA N., *El sexismo en los materiales educativos de la E.S.O.*, Sevilla, Instituto Andaluz de la Mujer D.L. 2000.
- BORDONS, G., A. DÍAZ-P., *Enseñar literatura en secundaria: la formación de lectores críticos*. Barcelona: Graó, 2006.
- CAMPS A., F. Zayas (coords.), P. Carrasco, *Secuencias didácticas para aprender gramática*, Barcelona, Graó, 2006.
- CANO E. *Cómo mejorar las competencias de las docentes: guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*, Barcelona, Graó, 2010.
- CASSANY D., M. Luna, G. Sanz, *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó, 2007.
- COLECTIVO URDIMBRE, *Libros de texto y aprendizaje en la escuela*, Sevilla, Díada D.L. 2000.
- COLL C., A. Bustos, *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria*, Barcelona, Graó, 2010.
- COLL C., E. Martín, T. Mauri, M. Rivas, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabala, *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó, 1999.

- EQUIPO CUIDEM-NOS, *El bienestar del docente. Vivir bien educando: estrategias para conseguir satisfacción profesional y personal*, Barcelona, Graó, 2011.
- ESCAMILLA A., A.R. Lagares, J.A. García Fraile, *La LOE: perspectivas pedagógicas e históricas: glosario de términos esenciales*, Barcelona, Graó, 2006.
- GARCÍA VIDAL J., D. González Manjón, *Cómo enseñar en la Educación Secundaria*, Madrid, EOS, 1993.
- GÓMEZ MASDEVALL M^a T., V. Mir Costa, M^a G. Serrats Paretas, *Propuestas de intervención en el aula: técnicas para lograr un clima favorable en la clase*, Madrid, Narcea, 1997
- GRACIDA Y., *Currículo y educación lingüística*, Madrid, Graó, 2008.
- GONZÁLEZ NIETO, L. *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (lingüística para profesores)*, Madrid Cátedra, 2001.
- JIMÉNEZ J., *El sistema educativo*, Barcelona, Wolters Kluwers España D.L. 2009
- LOMAS, C., *Cómo enseñar a hacer las cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística. Vol. I*, Barcelona, Paidós, 2005.
- LOMAS, C., *Cómo enseñar a hacer las cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística. Vol. II*, Barcelona, Paidós, 2008.

- LOMAS, C., A. Osoro, A. Tusón, *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós, 1997.
- LÓPEZ FACAL R., *Los conflictos actuales en la enseñanza*, Barcelona, Graó, 2011
- LÓPEZ VALERO, A., E. Encabo Fernández, *Introducción a la didáctica de la lengua oral y la literatura: un enfoque sociocrítico*, Barcelona, Octaedro-EUB, 2002.
- MARTÍN ORTEGA E., J. Onrubia (coords.) S. Andrés, *Orientación educativa: procesos de innovación y mejora de la enseñanza*, Barcelona, Graó, 2011.
- MARTÍN VEGAS, R.A., *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid, Síntesis, 2009.
- MENDOZA FILLOLA, A., *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, SEDLL, ICE Universitat de Barcelona, 1998.
- MENDOZA FILLOLA A., A. López Valero, E. Martos Núñez, *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*, Madrid, Akal, 1996.
- MONEREO C., M. Monte, *Docentes en tránsito :incidentes críticos en secundaria*, Barcelona, Graó, 2011.
- PASCUAL DÍEZ, J., *Evaluar la lengua en el aula, análisis de necesidades del profesorado*, Oviedo, Universidad de Oviedo, 2000.
- PÉREZ ESTEVE, P., *Competencia en Comunicación Lingüística*, Madrid: Alianza Editorial, 2007.

- PERRENOUD P., *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿desarrollar competencias o enseñar otros deberes?*, Barcelona, Graó, 2012.
- POZO J. I., *Teoría cognitiva del aprendizaje*, Madrid, Ediciones Morata, 2006.
- PRAT A., J. Jorba, I. Gómez, *Hablar y escribir bien para aprender: uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*, Madrid, Síntesis, 2000
- PRATS J., *Los libros de texto*, Barcelona, Graó, 2012.
- PRIETO NAVARRO L., *El aprendizaje cooperativo*, Madrid, PPC, 2007.
- PUJOLÀS MASET P., *El aprendizaje cooperativo: 9 ideas clave*, Barcelona, Graó, 2011.
- RAMO TRAVER Z. *El funcionamiento de los institutos de secundaria: guía práctica del profesor*, Madrid, Escuela Española D.L., 1995.
- RIBAS SEIX, T., *Libros de texto y enseñanza de la gramática*, Barcelona, GRAO, 2010.
- SÁNCHEZ-BLANCO CELARAIN M.D., C. Bautista Martín, *La lengua y su didáctica, cuadernos de trabajo*, Murcia, Universidad de Murcia, 1995.
- SECO, M., *Metodología de la lengua y la literatura españolas en el bachillerato*, Almería, Universidad de Almería, 2002.
- VAELLO ORTS J., *Cómo dar clase a los que no quieren*, Barcelona, Graó, 2011.

- VARIOS, *Los libros de texto*, Barcelona, Grao, Colección Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales, 1997.
- VARIOS, *Orientación educativa: modelos y estrategias de intervención*, Barcelona, Graó, 2011

7.3 Estudios especializados

- ALBARÁN SANTIAGO M., M. García García, “El proceso de la enseñanza de la composición escrita adaptada a la evolución del aprendizaje de la escritura“. *Revista Didáctica (lengua y literatura)*, 2010, Nº 22
- ÁLFAREZ VALERO M.I., “Educación literaria y currículum en España desde 1970“. *Revista Glosas Didácticas*, 2008, Nº17
- CRESPO J. “Ideas de Manuel Seco sobre la enseñanza de la lengua y literatura españolas“. *Revista DE Filología y su didáctica CAUCE*, 2003, Nº 26 pp 67-139
- DRAE: Diccionario de la Real Academia Española

Enlace web: <http://www.rae.es/RAE/Noticias.nsf/Home?ReadForm>

- Decreto Foral 61/2010, de 27 de septiembre, por el que se aprueba el reglamento de desarrollo de la Ley Foral 6/2008, de 25 de marzo, de financiación del libro de texto para la enseñanza básica (BON de 20 de octubre de 2010).
- Diccionario Panhispánico de dudas

Enlace web: <http://lema.rae.es/dpd/>

- LÓPEZ HERNÁNDEZ A. “Libros de texto y profesionalidad docente, Avances en supervisión educativa“, *Revista de Asociación de Inspectores de Educación de España*. 2007, N° 6, Dialnet, ISSN-e 1885-0286,

Enlace web:

http://www.adide.org/revista/index.php?Itemid=47&id=202&option=com_content&task=view

- LÓPEZ VALERO A., “La nueva configuración en la enseñanza de la lengua y la literatura (educación secundaria) “*Revista interuniversitaria Formación Profesorado*. 1998, N° 31 23-33, ISSN 0213-8646
- MANTECÓN RAMÍREZ, B. “La enseñanza de la gramática en la educación secundaria obligatoria“. *Revista interuniversitaria Formación Profesorado*, 1988, N° 31 75-89, ISSN 0213-8646
- Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación.

Enlace web: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

- Marco de referencia. Bachiller de lenguas

Enlace web: <http://www.eumed.net/rev/ced/08/ammg.htm>

- NUÑEZ DELGADO M.P., “Cuestiones teóricas y metodológicas sobre la elección y diseño de actividades para la educación lingüística“. *Revista RESLA Revista española de lingüística aplicada*, 2002, N° 15

- PAYATOS F., “La formación académica sobre los libros y la lectura a través de los estudios de la comunicación no verbal“. *Revista Didáctica (lengua y literatura)*, 2010, N°22.
- SÁNCHEZ AVENDAÑO, C., “Los objetivos de la instrucción gramatical en la enseñanza del español como lengua materna“. *Filología y Lingüística XXXIII (I)*, 2007, pp 167-190.
- VENEGAS, M. C. “El Texto Escolar: cómo aprovecharlo“. *Revista MENCERLALC* 1993.
- Centro Virtual Cervantes

Enlace web:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/librotexto.htm

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades

Enlace web:

<http://www.educacion.gob.es/educacion/sistema-educativo/principios-fines.html>

