

Propuesta didáctica para trabajar la sintaxis en una Gramática Orientada a las Competencias en segundo y tercero de la ESO

Manuela Poza Álvarez
IES Puçol
manuelapoza@gmail.com

Alicia Salinas Sánchez
IES Clot del Moro
aliciasalinas.lcl@gmail.com

Recibido: 3-4-2021
Aceptado: 19-6-2021

Resumen: La enseñanza de la sintaxis y de la gramática orientada a las competencias no es algo sencillo ni que se lleve a cabo a nivel general en las aulas. Precisamente porque es necesaria una preparación y reflexión previas por parte del profesorado, proponemos una secuencia didáctica que introduzca la sintaxis siguiendo esta metodología. Entendemos que esta secuencia didáctica es una propuesta que tiene la intención de iniciar al alumnado en esta forma de trabajar la sintaxis, promover la reflexión y el trabajo con el uso propio del lenguaje para mejorarlo. Así mismo se pretende dar un estatus científico al estudio de la gramática y que sirva a otros docentes para iniciarse en esta metodología.

Palabras clave: GrOC (Gramática orientada a las competencias), sintaxis reflexiva, análisis inverso, pares mínimos, complementos argumentales y adjuntos, enfoque científico, secuencia didáctica, propuesta didáctica.

Índice

Introducción
Propuesta didáctica
Conclusión
Bibliografía
Anexo 1: Rúbricas de evaluación

Introducción

¿Para qué sirve estudiar sintaxis? Esta es, quizás, una de las cuestiones que más se formula a cualquier docente que se embarque en la empresa de acercar el análisis sintáctico a sus estudiantes. La respuesta a esta inquietud del alumnado puede ser múltiple y variada, estamos seguras de que cada cual tiene la suya propia: «porque entra dentro del currículo de la asignatura», «porque os hace falta para hablar bien» o, simplemente, «porque lo digo yo». Ahora bien, ¿realmente, con estas afirmaciones, convencemos a nuestro auditorio?

Como señalaba Bosque (2016:3), “hablar una lengua no es una actividad comparable a bailar, saltar en pértiga o montar en bicicleta”. Esto es, la práctica es imprescindible pero también la reflexión gramatical para que el alumnado sea capaz de “caer en la cuenta de algunas de las distinciones más elementales que llevan a cabo en su propia lengua”.

Si hacemos un barrido histórico, constataremos que los enfoques y los análisis planteados han ido cambiando. La tradición española bebe, en primer lugar, de los postulados de gramáticos franceses que, en el siglo XVIII, apuntaban a una relación firme entre pensamiento y lenguaje: el análisis gramatical interesa en la medida en que es un reflejo del pensamiento y es, en ese punto, cuando interviene la lógica.

A partir del siglo XIX, en nuestro país, el latín comienza a perder peso en el ámbito educativo y toma su relevo el castellano. Este idioma se convertirá en un elemento digno de estudio en sí mismo y, al mismo tiempo, en lengua oficial en todos los niveles de enseñanza. Poco a poco, la introducción del estudio de la gramática comienza a consolidarse y los principios ilustrados se van asumiendo muy paulatinamente.

Llegado el siglo XX, comienza a perderse el interés por el análisis lógico, que deja su huella en el análisis gramatical, que es el análisis que prevalece en la didáctica. Sin embargo, en los últimos años parece que se ha generado un debate acerca de la necesidad de enseñar gramática en las aulas de secundaria. Como apunta Giammatteo (2013), no deberíamos olvidar que la enseñanza de la gramática en general, y de la sintaxis en particular, debe partir de un enfoque que englobe los matices que, en cada contexto, los individuos asignan a las secuencias presentadas.

Teniendo en cuenta esta consideración, dentro de las nuevas corrientes en la enseñanza de la didáctica, destaca la Gramática Orientada a las Competencias (GrOC), cuyo punto de partida es la necesidad de fomentar la reflexión sobre la lengua en el ámbito educativo. Uno de sus impulsores es, sin duda, el lingüista y académico Ignacio Bosque, quien en varios de sus artículos insiste en la necesidad de que el profesorado de Lengua de las enseñanzas medias cambie determinadas actitudes con respecto a su forma de enseñar (Bosque: 2018), las cuales se basan más en aspectos relacionados con elementos como el etiquetado y la terminología que con la reflexión sobre la gramática en sí. En este sentido, compara la actitud del profesorado de las áreas científicas con la de quienes imparten Lengua, que enseñan a sus estudiantes a buscar generalizaciones, a realizar hipótesis, razonar, argumentar y contraargumentar, etc. Por lo tanto, no solo se debería enseñar a usar un sistema lingüístico que tienen interiorizado pero que es complejo porque forma parte de su pensamiento, sino también a fomentar la creatividad y el espíritu crítico. Algunas de estas actitudes tratamos de superarlas a lo largo de esta unidad didáctica, como fomentar problemas más que hacer comentarios, realizar cuestionamientos a partir de pares mínimos, tratar de explicar secuencias agramaticales o analizar qué generalización se incumple, etc.

La propuesta didáctica que presentamos en este artículo tiene como finalidad diagnosticar cuáles son los conocimientos gramaticales del alumnado y conseguir que comprenda que la utilidad principal de la sintaxis no es otra que comprender el entramado de un sistema complejo que utilizamos a diario para mejorar nuestra competencia: la lengua.

Propuesta didáctica

1. Introducción

a) Justificación

La siguiente propuesta didáctica aborda el estudio de la gramática y en particular de la sintaxis orientada a las Competencias, para ello hay que entender que el alumnado no debe trabajar únicamente la sintaxis como lo ha venido haciendo en otros cursos o etapas; sino que su estudio, trabajo y análisis puede mejorarse y ampliarse a través de otro tipo de recursos y actividades que hasta ahora no se han usado y que potencian la reflexión gramatical. El estudiantado no está acostumbrado a simplificar, establecer generalizaciones, observar lo cotidiano desde un punto de vista científico, poner en tela de juicio generalizaciones o clasificaciones que ya existen, o incluso a adelantarse o plantear sus propias hipótesis. Esto es lo que intentamos cambiar con esta propuesta didáctica, teniendo en cuenta que es una introducción a la sintaxis Bosque y Gallego (2016) proponen una serie de ejercicios que hemos intentado introducir aquí, además de los que ya se trabajaban hasta ahora, como son los ejercicios de respuesta rápida pero que exigen una explicación y/o justificación de la opción elegida; los ejercicios de análisis directo a partir de secuencias breves; los ejercicios de análisis inverso; los ejercicios de análisis de secuencias agramaticales y/o ambiguas; actividades de pares mínimos; y ejercicios de elección de análisis.

b) Contextualización

Esta propuesta didáctica, por tanto, pretende ser un inicio en el aprendizaje de la sintaxis de una forma más reflexiva, que trabaje el análisis sintáctico pero también la reflexión gramatical, que logre en el alumnado el cuestionamiento de determinadas estructuras y la posibilidad de explicar por qué un análisis es posible y otro no de una forma sencilla, en análisis sencillos -entendiendo como tal análisis breves, en oraciones simples, etc.- pero que den cauce a la posibilidad de ampliar esa forma de pensar y analizar la sintaxis, introduciendo la reflexión semántica, relacionando semántica y sintaxis. Por esta razón, la siguiente propuesta se dirige a un alumnado de segundo de ESO, tercero de ESO o tercero de 1ºPMAR en aquellas comunidades como la Valenciana en que exista, dado que estos contenidos se introducen en segundo y se trabajan de nuevo al comienzo de tercero; asimismo, son útiles para repasar y repensar la sintaxis en alumnado que necesite refuerzo de cualquier otro curso.

La propuesta se plantea cronológicamente para principio de curso y tiene también un carácter diagnóstico, es decir, pretende ser un termómetro que permita medir cuáles son los conocimientos gramaticales -morfológicos y sintácticos, concretamente- del alumnado. Este punto de partida nos parece de especial relevancia, en cualquier caso, pero principalmente en un momento tan anómalo como el actual. La situación de confinamiento derivada de la pandemia por covid-19 supuso que algunos de los contenidos, señalados en el currículo de los distintos cursos para los que se plantea la unidad, no pudieran ser abordados. Por ello, buscamos tener conocimiento del momento en el que se encuentran nuestros estudiantes para poder ampliar sus saberes en relación con la cuestión que nos ocupa.

Para empezar con ese punto de vista científico a la hora de abordar la sintaxis, se ha creado un recurso educativo abierto (REA) en el cual se juega con el ingreso en una agencia de detectives que, en este caso, investigan el uso de la lengua: “La agencia Lettera&Cía”. Este recurso es una secuencia didáctica en la que el alumnado debe superar un periodo de

prueba en el que estará realizando tareas de formación que se estructuran en tres niveles de profundización de los contenidos: iniciado, medio y experto. Existe un nivel previo, el no iniciado que se contempla en la evaluación, pero no en la secuencia didáctica. La existencia de estos tres niveles va a permitir al alumnado observar sus progresos y realizar tareas acordes a su nivel de aprendizaje.

La secuencia didáctica se puede consultar en el siguiente enlace: <https://graasp.eu/resources/604a61cbe53cc0153753d24f/index.html>. Para su elaboración se tuvo en cuenta otro posible confinamiento mientras se estaba desarrollando de manera que muchas de las tareas están pensadas para permitir un autoaprendizaje por deducción y hay mucho apoyo de vídeos explicativos para que el alumnado construya su propio aprendizaje.

De esta forma, el alumnado irá trabajando y reflexionando sobre los distintos contenidos a partir de diferentes tareas y retos presentes en el recurso hasta llegar a la tarea final para conseguir un puesto en la agencia: la presentación de un informe. Este informe consiste en la creación de un vídeo expositivo con el apoyo de un material analógico, un *lapbook*² que deberán ir creando con los materiales y contenidos que irán anotando en un cuaderno de campo a lo largo de su proceso de aprendizaje.

El cuaderno de campo es fundamental para todo buen investigador o investigadora, es por ello por lo que, desde el inicio de su periodo de prueba, deberán crear un dossier o conseguir un cuaderno específico para este proyecto. En él irán anotando todo lo que van aprendiendo y para que no se despisten, al final de cada punto hay una tarea bajo el epígrafe “No olvides lo aprendido sobre...” donde se les indica que anoten lo relevante aprendido, siempre con ejemplos, para que tras la práctica se llegue a una reflexión teórica sobre lo trabajado. Además, el tener anotado todo en este cuaderno les permitirá realizar con mayor facilidad la tarea final del *lapbook* y la exposición audiovisual.

2. Objetivos

El objetivo principal de esta unidad, como ya se ha sugerido, es que el alumnado alcance un aprendizaje competencial³ de la lengua, es decir, que sean capaces de desarrollar la competencia lingüística y comunicativa tal y como se propone en la LOMCE⁴. Para ello, es prioritario que adquieran una base sobre gramática para comprender el funcionamiento de nuestra lengua en sí misma.

En este sentido, el propósito de la unidad no es únicamente el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa, consustanciales a nuestra área, sino -a partir de estas- lograr el acceso de los estudiantes al resto de competencias clave.

² Un *lapbook* es una especie de libro muy sencillo, con dos o tres hojas, que se abre y que sirve para organizar la información a modo de esquema. Se amplía la información de los epígrafes o de conceptos a través de una serie de bolsillos, acordeones extraíbles, ventanas, etc. Se suele realizar con una cartulina grande -tipo DinA3- que, o bien se parte en dos, o en tres para organizar los distintos apartados.

³ El **aprendizaje basado en competencias o competencial** “es un modelo pedagógico de enseñanza enfocado en las competencias que adquiere el alumno, en sus necesidades y motivaciones específicas, rompiendo con el modelo de enseñanza tradicional, donde los alumnos deben ir al mismo ritmo en una misma asignatura junto al resto del grupo de su clase. Este modelo permite al discente reconocer las capacidades, la disposición, el ingenio o determinadas aptitudes yendo a su propio ritmo”. (https://es.wikipedia.org/wiki/Aprendizaje_basado_en_competencias)

⁴ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (BOE del 10 de diciembre), para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

Objetivos específicos de la unidad⁵ :

Al final de la unidad el alumnado será capaz de:

1. Analizar oraciones en las que identifiquen el sujeto y el predicado, el tipo de predicado y funciones argumentales como el complemento directo y atributo.
2. Identificar distintos tipos de sujeto (agente, paciente, tácito, expreso).
3. Identificar una oración activa de una pasiva y explicar el proceso de transformación.
4. Observar y explicar distintas relaciones de concordancia (sujeto y verbo; sujeto y atributo, etc.).
5. Identificar los complementos argumentales de los verbos.
6. Detectar errores de distinto tipo en la construcción de oraciones.
7. Crear oraciones o sintagmas a partir de una secuencia estructural concreta (análisis inverso).
8. Observar y realizar comparaciones por escrito entre dos pares mínimos, dejando constancia de sus diferencias e intentado justificar su gramaticalidad o agramaticalidad.
9. Justificar un análisis o argumentar la selección de una opción concreta en un cuestionario de opción múltiple haciendo uso de reglas o generalizaciones y del léxico adecuado.

3. Competencias clave y Criterios de evaluación.

La Recomendación europea del 18 de diciembre de 2006 apuntaba la necesidad de que cada individuo, como estudiante y ciudadano, adquiriera una formación global y totalizadora, que se adapte a los futuros retos que una sociedad como la nuestra requiere. No obstante, observamos que, con frecuencia, estas competencias resultan especialmente complejas de incorporar en el día a día. A continuación, señalamos unos ejemplos de aula, presentes en la unidad, que implican conectar la competencia lingüística con el resto de competencias existentes:

- **Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CCMCCT):** Puede desarrollarse trabajando los grupos sintácticos o sintagmas como fórmulas matemáticas en el caso del análisis inverso, por ejemplo.
- **Competencia digital (CD):** Esta competencia clave también la desarrolla el alumnado a lo largo de toda la unidad, por medio del uso de herramientas digitales, como eXeLearning, cuyo funcionamiento deberán conocer.
- **Competencia aprender a aprender (CAA):** La GROC permite activar estrategias para afrontar y resolver los ejercicios propuestos, que se alejan de aquellas para las que el alumnado pueda estar entrenado.

⁵ Es conveniente que al comienzo de la unidad didáctica leamos a nuestros estudiantes lo que esperamos que consigan al final de la unidad didáctica, después se puede leer y comentar la rúbrica de evaluación, que puede recordarse a medida que se vayan introduciendo los contenidos. De esta forma se fomenta una evaluación formativa.

- **Competencia sociales y cívicas (CSC):** La incorporación del trabajo cooperativo supone poner en marcha esta competencia, porque se fomenta el saber comunicarse y el participar de manera constructiva en la resolución de los ejercicios.
- **Competencia sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (CSIEE):** Los / las estudiantes dan solución a ejercicios, planteados como problemas, que requieren una actitud activa que fomente el sentido crítico.
- **Competencia conciencia y expresión culturales (CCEC):** La unidad gira en torno a un núcleo temático relacionado con el mundo audiovisual, por lo que esta competencia se desarrolla acercando al alumnado a ciertas obras a partir de los ejercicios planteados.

La siguiente tabla relaciona los contenidos que se trabajan en la propuesta didáctica y los criterios de evaluación que se relacionan con ellos y que serán de aplicación durante el desarrollo y al final de la secuencia. Tanto los contenidos como los criterios de evaluación los podemos encontrar en la legislación educativa vigente, a saber, el Decreto 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana.

Tabla 1. Relación entre los contenidos y los criterios de evaluación.

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p>Los grupos sintácticos. Identificación de los grupos de palabras y de sus tipos, así como de las relaciones morfosintácticas entre los elementos que lo conforman.</p> <p>La concordancia gramatical y las funciones sintácticas. Sujeto y Predicado Tipos de Sujeto (Agente, Paciente, Implícito o gramatical y Explícito) Oración activa y pasiva Tipos de Predicado: Nominal y Verbal. Complementos argumentales y no argumentales: El Atributo y el CD. Oraciones predicativas y copulativas; transitivas e intransitivas.</p>	<p>1. Identificar y clasificar las distintas categorías gramaticales que componen un texto breve o una oración simple.</p> <p>2. Identificar sujeto y predicado en la oración simple, así como los complementos del verbo adecuados al nivel educativo. Analizar morfosintácticamente la oración simple, clasificándola según la naturaleza del predicado para, de forma autónoma, expresarse y redactar textos argumentativos de diversas modalidades oracionales con mayor corrección y propiedad.</p> <p>3. Ser capaz de redactar pequeñas explicaciones o textos expositivos breves que justifiquen un análisis concreto, o lo rebatan y den cuenta de un pensamiento reflexivo a la hora de analizar sintácticamente.</p> <p>4. Crear oraciones o estructuras sintácticas que se adecuen a un análisis dado.</p>

	5. Ser capaz de detectar errores sencillos o pequeñas ambigüedades si es el caso en análisis sintácticos dados.
--	---

4. Actividades en relación con los contenidos

Las competencias clave se desarrollan por medio de una serie de actividades que, siguiendo la metodología GrOC, permiten abordar una serie de contenidos presentes en el currículo de los niveles para los que programamos la propuesta didáctica. De esta forma, en la siguiente tabla se observa la relación entre los contenidos, la forma en como se pueden trabajar según la metodología de la GrOC y el tipo de actividades que se pueden plantear en relación al contenido y a la forma de abordarlo.

Tabla 2. Relación entre los contenidos y el tipo de actividades según la metodología GrOC

CONTENIDOS	Cómo trabajarlo	¿Tipo de actividades
1. La oración: sujeto y predicado	Utilizando textos breves, revisando aspectos como la puntuación, la localización de verbos, la concordancia. Planteando problemas del tipo, ¿qué ocurre cuando se cambia este elemento por tal otro? ¿Qué cambios se aprecian? ¿Podemos ver o encontrar otros ejemplos? Elaborando listas ⁷ y a partir de ahí, tratemos de generalizar; redactemos alguna regla.	Identificación y localización de las distintas partes de la oración. Creación de sujetos a partir de los predicados y al revés (para trabajar la concordancia). Uso de pares mínimos. Detección de errores de concordancia entre el sujeto y el verbo. Análisis de secuencias agramaticales o mal construidas de manera que expliquen por qué no estas secuencias no son posibles.
2. Tipos de sujeto	Trabajando la relación semántica y gramatical con los verbos y los cambios que se producen si se cambia el sujeto o la voz del verbo.	Ejercicios de análisis inverso Identificación del tipo de sujeto Pares mínimos Cuestionarios de opción múltiple en los que deban justificar su elección.
3. Sintagmas	Trabajando el sintagma nominal a partir del sujeto y el	Ejercicios de análisis inverso Uso de pares mínimos.

⁶ Para la realización de las actividades en la secuencia didáctica creada ex profeso, se han utilizado algunas de las actividades que se proponen en la tabla, sin embargo, pensamos que pueden crearse actividades de distinto tipo para cada contenido tal y como se explicita.

⁷ Las listas pueden ser de verbos que rigen preposición, por ejemplo; o de verbos que son univerbales, etc.

	<p>verbal cuando trabajemos el predicado.</p> <p>En el grupo nominal podemos introducir el grupo adjetival y recordarlo después en el Atributo. Lo mismo que el Preposicional.</p> <p>Trabajar la reflexión sobre la posición de los distintos elementos en los sintagmas, qué elementos pueden cambiar y cuáles no.</p>	<p>A partir de estructuras posibles, compararlas con otras que puedan ser agramaticales como en la posición del adjetivo, por ejemplo.</p>
4. Complementos argumentales y adjuntos.	<p>Trabajando la reflexión semántica en cuanto a lo que necesita cada verbo para poder construir una oración con sentido completo y de esa reflexión llegar a la sintaxis. Planteando la opción de ¿qué pasa si este complemento se elimina? ¿Qué cambia? ¿Es posible? Etc.</p> <p>Tratando de establecer generalidades para poder llegar a las nomenclaturas de verbos transitivos o intransitivos; planteando la reflexión con verbos que a veces son transitivos y otras se comportan como intransitivos.</p>	<p>Ejercicios con pares mínimos (para observar la diferencia entre ambos), que traten de explicar qué ocurre cuando se cambia un elemento.</p> <p>Construcción de oraciones a partir de verbos concretos con los complementos necesarios o argumentales.</p> <p>Elaborar listados de verbos que tienen complementos argumentales y clasificarlos.</p> <p>Análisis inverso.</p> <p>Dadas oraciones con muchos complementos, selección de aquellos que son argumentales y distinguirlos de los adjuntos.</p>
5. Tipos de predicado	<p>Empezando por la reflexión semántica, llegar a la sintaxis. Empezar comparando pares mínimos en donde se observe una relación de significado distinta según el verbo que haga de núcleo. Tratando de observar si la relación que tiene el verbo predicativo con sus complementos argumentales es la misma que el verbo copulativo; asimismo, tratando de observar si la relación que tienen los verbos copulativos con el sujeto es la misma que la que mantienen</p>	<p>Uso de pares mínimos donde cambie solo el verbo y que tengan que explicar qué cambios semánticos y gramaticales ocurren.</p> <p>Clasificación entre predicados verbales y nominales.</p>

	los verbos predicativos con este.	
6. El atributo	Trabajando la concordancia con el sujeto y la agramaticalidad.	Análisis inverso. Sustitución por pronombres. Análisis de secuencias agramaticales. Análisis de la concordancia entre sujeto y Atributo. A partir de determinados sujetos completar los predicados nominales; o bien al contrario, dados determinados atributos, completar la oración con un verbo copulativo y su sujeto.
7. El CD	Empezando a trabajarlo desde el punto de vista semántico dado que es un complemento argumental. De forma análoga a lo explicado para los complementos argumentales.	Sustitución por pronombres. Uso de pares mínimos. Análisis inverso. Transformación a pasiva.

Veamos a continuación algunos ejemplos de **cómo se pueden concretar los distintos tipos de actividades en tareas específicas** en la secuencia didáctica que proponemos:

1. Pares mínimos

Los pares mínimos son un tipo de actividad en la que se presentan dos estructuras ya sean sintagmáticas u oracionales muy similares entre sí, de forma que entre ellas solo hay un elemento distinto, esta diferencia puede hacer que la estructura sea agramatical o que cambie el significado del elemento, o bien, que cambie la función sintáctica de ese elemento. Se trata de que el alumnado trate de establecer qué cambia y de explicar qué cambios se han producido y cuál es la consecuencia de estos cambios.

En este ejemplo presentamos pares mínimos para reflexionar sobre las oraciones activas y pasivas:

4.4. Aspirante, observa los siguientes pares mínimos y trata de explicar las diferencias que observas entre cada par:

- La vacuna será distribuida a las personas.
- La vacuna protegerá a las personas.
- ❖ Los bomberos rescataron a los vecinos en peligro.
- ❖ Los bomberos fueron aplaudidos por los vecinos en peligro.
- ★ Aplaudieron a los bomberos.
- ★ Los vecinos aplaudieron a los bomberos.

- Los vecinos en peligro aplaudieron a los bomberos.
- Los vecinos en peligro fueron rescatados por los bomberos.

En este otro ejemplo se ha trabajado la diferencia entre adverbio de cantidad, pronombre y determinante indefinido:

5.1.3. Una de las cosas más importantes, agente, es que no confundas a este elemento con otros que tienen una forma parecida pero no están realizando la misma función. Eso hace del adverbio, sobre todo el de cantidad, un elemento bastante escurridizo. Por eso fíjate en los siguientes pares mínimos y trata de determinar las diferencias que observas, fíjate en cuándo se trata de un adverbio y cuándo es otra cosa, como puede ser un pronombre indefinido o un determinante indefinido. Es posible, agente, que debas corregir alguna oración, si es el caso trata de explicar qué falla.

- He comido bastante, gracias.
- He comido bastantes macarrones, gracias.
- ❖ Me has puesto muy poco.
- ❖ Me has puesto muy poca cantidad.
- ☐ Su comentario me ha dolido mucho.
- ☐ *Su comentario me ha dolido mucho poco.

Para terminar, esta tarea de pares mínimos tiene como finalidad observar la diferencia estructural entre el CD cuando se refiere a una persona o ser animado y cuando se refiere a un objeto:

8.3. Fíjate en los siguientes pares mínimos, aspirante:

- Vimos a mi vecino.
- Vimos mi película favorita.
- Escuché una música extraña.
- Escuché a un grupo francés.
- Visitó la exposición de fotografía.
- Visitó a su tía.
- Recogemos flores del jardín.
- Recogemos a tu hermana de camino.

En todos ellos se ha subrayado el CD. Indica cuál es la diferencia fundamental que se repite en todos los casos.

2. Detección de errores gramaticales

La detección de errores en una oración los lleva a activar todo el conocimiento que tienen acerca de la construcción de las oraciones o acerca de la gramática en general. Es un tipo de tarea que requiere de un conocimiento previo por lo que al principio no siempre saben

explicar la causa del error, pero sí proponer una solución correcta por lo que este puede ser el inicio. Será tarea del docente en este caso el ir profundizando en el nivel de complejidad de las explicaciones y argumentaciones del alumnado ante un error gramatical. Se puede observar un error en una de las tareas referidas a los pares mínimos del punto uno de esta sección, concretamente el último de la última actividad.

3. Completar oraciones o partes de oraciones.

Este tipo de tareas podemos realizarlas para observar la concordancia entre sujeto y predicado de forma que, dado un sujeto o un predicado, completen la oración realizando la concordancia correctamente.

2.1. Agente, empezamos tu entrenamiento, la cualidad de observación y deducción es de gran importancia en un investigador, para prepararte a la hora de localizar a ambos elementos, fíjate en estos predicados, están sin su sujeto. Añade un sujeto que se adecúe a cada uno de los predicados:

- voy en seguida.
- no llegaron nunca.
- tuvo que salir pitando.
- me gusta con mucho azúcar.
- ensordeció a todo el estadio.
- se llenó de gente.
- fue elegido por unanimidad.
- nos pareció aburridísimo.
-, cerrad la puerta al salir.
- no les interesaban.

Este tipo de actividad es también adecuado para trabajar complementos como el directo o el de régimen. En el ejercicio que se propone a continuación, el alumnado debe crear oraciones en las que un CD sea necesario.

8.1. En este tipo de predicados verbales, existe un tipo de verbos que pueden reclamar un complemento, el complemento directo, sin el cual su significado no está completo. Fíjate en el siguiente listado de verbos, aspirante, escribe al lado un complemento que venga exigido por su significado:

- Traer o llevar: “Traeremos...”
- Comprar: “Cómprame...”
- Ver: “Veo...”
- Observar: Observaréis...
- Modificar: “Han modificado...”
- Recoger o coger: “Recoge...”
- Saludar: “Saludaré...”
- Exigir o pedir: “Ha pedido/exigido...”
- Leer: “Leí...”

-
- Colocar: “Coloca...

4. Análisis inverso

Las tareas de análisis inverso son perfectas para crear oraciones con estructuras sintácticas concretas que queramos que relacionen con determinados análisis, para ello podemos proponer estructuras sintagmáticas u oracionales en las que podamos dar algún elemento o ninguno, según lo que nos interese que promueva su reflexión. La primera actividad que proponemos como ejemplo, tiene como objetivo que relacionen distintos tipos de estructuras en el sujeto y se da el predicado para que, además, tengan en cuenta la concordancia:

2.2. Seguimos tu entrenamiento, en esta tarea no solo tienes que añadir el sujeto, sino usar uno de los disfraces o categorías que este suele usar según se te indica entre paréntesis:

- (SN = N [Sust] + Adjetivo) robaron información de la vacuna española contra el coronavirus.
- (SN =Pronombre demostrativo) nos quitaron las mochilas.
- (SN = Det. + N [Pronombre]) decidieron no seguirlo.
- (SN = Det indef.+N [adjetivo sustantivado] fue llevado a la comisaría esposado.
- (SN = Det. + N [sustantivo] + S Prep.) se llevó varias estatuillas doradas.

En esta otra tarea, sin embargo, no se da ningún elemento previo, lo que determina lo que deben escribir son las funciones del sintagma nominal y las categorías gramaticales que realizan dicha función:

3.1.11. Sigue con tu entrenamiento, te proponemos diferentes estructuras que podría adoptar el Sintagma Nominal, a partir de ellas, crea los sintagmas tal y como se te propone en este análisis inverso:

1. N (Pronombre indefinido) + CN (Sintagma Preposicional)
2. Det. (Artículo) + N (adjetivo sustantivado) + CN (S. Adjektiv)
3. Det Indefinido + N (sustantivo) +CN (S. Adjektiv) +CN (S. Prep.)
4. N (Sust.) + CN (S. Adj. = Mod [Adv. Cantidad] + N [Adj.])
5. CN (S. Adj.) + N (Sust.)
6. Det. (Artículo) + N (Pronombre numeral) + CN (S. Prep.)
7. Det. Numeral + N (Sust) + CN (S. Prep)
8. N (Sust) + CN (S. Prep.)
9. Det. (exclamativo) - N (Sust) + CN (S. Prp.)
10. Det (Artículo) + CN (Adjetivo) + N (Sust) + CN (Adjetivo/ S. Adjektiv)
11. Det. artículo + Det Indefinido + Determinante numeral + N (Sust.)
12. Det posesivo + N (sust) + N (Sust/ SN en aposición)

5. Justificación de la elección entre varias opciones.

El cuestionario lo planteamos al final de una parte en la que se ha ido trabajando con distinto tipo de tareas la asimilación de algún contenido como puede ser en este caso los tipos de sujeto y la oración pasiva. Se trata de la elección de la opción correcta que demuestre una reflexión por lo que se deberá argumentar la elección de la opción concreta.

4.6. CUESTIONARIO: Demuestra lo que has aprendido.

Lee concienzudamente las opciones, querido aspirante, revisa las respuestas que has dado en las cuestiones anteriores, selecciona la opción correcta en cada caso y justifica por qué has elegido cada una de ellas:

1. En la oración “Los vecinos en peligro fueron rescatados por los bomberos” ...
 - a. El complemento que realiza la acción verbal es “por los bomberos”.
 - b. El complemento que realiza la acción verbal es “Los vecinos en peligro”.
 - c. El verbo es una forma compuesta del verbo ser + participio.
 - d. Dos de las opciones anteriores son correctas.He elegido la opción ____ porque...

2. En la oración “La vacuna protegerá a las personas” ...
 - a. El sujeto es “La vacuna”.
 - b. El sujeto es un sintagma nominal.
 - c. El sujeto es agente.
 - d. Todas las opciones anteriores son correctas.He elegido la opción ____ porque...

3. En la oración “Las personas serán vacunadas por los sanitarios según un calendario previo” ...
 - a. El segmento “según un calendario previo” es un S. Preposicional.
 - b. Es una oración con un sujeto paciente.
 - c. El sujeto de la oración es “por los sanitarios”
 - d. Dos de las opciones anteriores son correctas.He elegido la opción ____ porque...

4. En la oración “Los bomberos rescataron a los vecinos en peligro” ...
 - a. El verbo es una forma compuesta.
 - b. El sujeto es paciente.
 - c. “Los vecinos en peligro” es el elemento que recibe la acción verbal.
 - d. El segmento “los bomberos” es el que recibe la acción verbal.He elegido la opción ____ porque...

6. Concordancia entre sustantivo y adjetivo y reflexión sobre en qué parte de la oración se encuentra cada elemento.

Las siguientes tareas tienen como finalidad la observación de la concordancia entre el sustantivo y el adjetivo, de forma que deben localizar tanto ambas categorías como aquellos que complementan a un sustantivo. En las siguientes tareas se va un paso más allá para lograr la reflexión que nos interesa: el adjetivo que complementa a un sustantivo no siempre está en el mismo sintagma en el que funciona como núcleo. Una vez lleguemos al punto del atributo y el predicado nominal, será tarea del docente, el retomar estas actividades y establecer su conexión.

3.1.3. A continuación te proponemos un listado oraciones en las que aparecen sintagmas adjetivales subrayados, indica a qué sustantivo complementan:

- El nuevo móvil de María es bastante moderno y fácil de usar.
- La fiesta final resultó absolutamente desastrosa.
- María gastó algo reticente parte de su dinero ahorrado.
- Carmen acabó harta de su comportamiento tan desagradable.
- Lucía se siente muy apegada a su familia.
- Julia permanecía atenta a la conversación.
- Luis se acercó al árbol de Navidad lleno de adornos.
- Ana se puso roja de rabia.
- La propuesta electoral del candidato amarillo era un desastre anunciado.
- El debate electoral acabó anulado por las escandalosas descalificaciones de los candidatos.

3.1.4. En las mismas oraciones que en el ejercicio anterior, separa el sujeto del predicado.

3.1.5. Indica si en algún caso, el sintagma adjetival y el sustantivo al que complementa se encuentran uno en el sujeto y otro en el predicado.

7. Sustitución por pronombres.

La sustitución por pronombres es también un tipo de actividad que se ha venido realizando sobre todo para la detección de complementos como el directo, el atributo y el indirecto. En el punto nueve de esta sección se ofrece un ejemplo de tarea en la que se combinan distintos tipos de habilidades, como la identificación y/o selección de complementos y la sustitución por pronombres del atributo. No deja de ser adecuada y útil para localizar las funciones sintácticas.

8. Construcción de oraciones a partir de distintos verbos.

Este tipo de tarea es muy recomendable para trabajar la diferencia entre complementos argumentales y adjuntos en el predicado, se trata de dar una lista de verbos y que construyan oraciones con ellos. Aquí se puede explicar el número de argumentos que requiere cada verbo e incluso aquellos que no requieren ninguno. También se les puede indicar directamente que anoten al lado de cada verbo qué

elementos necesitan, pero les resulta más sencillo crear una oración y de ahí concluir el conjunto de elementos semánticos que se le asocian a dicho verbo.

9. Selección e identificación de distintos elementos.

Este tipo de tareas son las que se han ido realizando en su mayoría en el estudio de la gramática en las aulas de secundaria. Es un tipo de tarea útil, pero lo será más si se combina con la reflexión. En el ejemplo que se da a continuación, tras explicar la diferencia entre verbos copulativos, semicopulativos y predicativos, hay que identificarlos y, además, señalar otros elementos.

7.1. Fíjate en este listado de oraciones, separa en ellas el sujeto del predicado e indica si el verbo es predicativo, copulativo o semicopulativo:

- Las chaquetas de piel se han puesto de moda.
- Traes los pantalones sucios.
- El ejercicio está perfecto.
- Un ejercicio así merece un diez.
- Esta sería la respuesta más neutral y económica.
- El fuego es llamativo, vistoso y violento.
- La fractura dejará una cicatriz casi invisible.
- La fractura nos parecía irreparable.
- Miguel se ha vuelto un desconsiderado.
- El cansancio está detrás de cada fogata metropolitana.
- Hemos sido piezas rotas de una sociedad.
- Me parece una idea estupenda.

En este otro ejemplo, se debe identificar el atributo y además sustituir por pronombres si fuere posible.

7.3. Fíjate de nuevo en las oraciones anteriores y localiza ahora el atributo, sustituye por lo cuando sea posible e identifica, si lo hubiere, el atributo locativo:

- Las chaquetas de piel se han puesto de moda.
- Traes los pantalones sucios.
- El ejercicio está perfecto.
- Un ejercicio así merece un diez.
- Esta sería la respuesta más neutral y económica.
- El fuego es llamativo, vistoso y violento.
- La fractura dejará una cicatriz casi invisible.
- La fractura nos parecía irreparable.
- Miguel se ha vuelto un desconsiderado.
- El cansancio está detrás de cada fogata metropolitana.
- Hemos sido piezas rotas de una sociedad.
- Me parece una idea estupenda.

[illegible]

--	--	--	--	--	--	--

3.1.2. Fíjate de nuevo en los complementos de gato, pero ahora, trata de unir el complemento subrayado con la estructura gramatical que le corresponde:

Gato <u>atigrado</u>	CN: SN (sust.) en aposición.
Gato <u>muy esquivo</u> .	CN (S. Adj.: Cuantificador +Adjetivo) pos
Gato <u>negro y blanco</u> .	CN: S. Adj. (Núcleo) antepuesto.
Gato negro y blanco de <u>ojos verdes</u> .	CN: S. Adj. (Núcleo) pospuesto.
<u>Gran</u> gato negro y blanco de ojos verdes.	CN: SN en aposición (N[sust] + S. Prep.)
<u>Tan gran</u> gato de angora.	CN: S. Prep.
El gato <u>Isidoro</u> .	CN: S Adj (Núcleo + Nexo + Núcleo)
El gato, <u>animal de siete vidas</u> .	CN (S. Adj.: Cuantificador +Adjetivo) ant

11. Transformación de oraciones.

Nos referimos en este caso a la transformación de oraciones de activa a pasiva o al revés, es un ejercicio que se ha realizado siempre en sintaxis para localizar el complemento directo, también podemos observar la diferencia entre los sujetos con tareas de pares mínimos, como hemos visto al principio de esta sección. Incluso trabajar las formas verbales compuestas cuando el verbo está en voz pasiva con actividades de tipo análisis inverso. Transformar la oración a voz pasiva, además de otro tipo de tareas, les ayudará a asimilar y fijar los contenidos gramaticales de la voz activa y pasiva, los tipos de sujeto (agente y paciente) y otros elementos como la forma verbal compuesta, etc. Para llegar a la transformación a pasiva se proponen previamente en estos ejemplos, otro tipo de tareas como las citadas anteriormente.

4.7. A continuación se te ofrecen una serie de estructuras morfosintácticas y al final del todo los elementos que debes ir poniendo para completar las oraciones de modo que debes crear oraciones gramaticalmente correctas:

- Sujeto + Predicado = (V [fueron rechazadas] + Complemento [S. Prep.])
- Sujeto + Predicado = (V [ha inscrito] + Complemento [S. Prep.])
- Sujeto + Predicado = (V [resolverá] + Complemento [SN] + Complemento [S. Prep.])
- Sujeto + Predicado = (V [fue castigado] + Complemento [S. Prep.] + Complemento [S. Prep.])
- Sujeto + Predicado = (V [conducen] + Complemento [S. Prep.])

El culpable, por el juez, Mi padre, con tres años de prisión, con las pistas, Las alegaciones, en el curso de verano, por el jurado, Las pistas, a mi hermana, el caso, al culpable, La investigadora.

4.8. De este listado de oraciones, une la activa con su correspondiente pasiva:

1. El abogado defendía la inocencia de su cliente
2. La jueza leyó la sentencia.
3. La investigación ha demostrado la verdad.
4. La sentencia exculpa al inocente.

- A. La sentencia fue leída por la jueza.
- B. La inocencia de su cliente era defendida por el abogado.
- C. El inocente es exculpado por la sentencia.
- D. La verdad ha sido demostrada por la investigación.

4.9. Coloca al lado de cada elemento lo que corresponda según lo que has trabajado en las actividades anteriores:

Oración activa	Oración pasiva				
	1. Sujeto paciente	2. Verbo en voz pasiva		3. Complemento agente (S. Prep)	
	SN	Verbo ser en el mismo tiempo verbal que el verbo de la oración activa y en concordancia con el sujeto paciente.	Participio del verbo conjugado de la oración activa.	E = por	Término
<i>El abogado defendía la inocencia de su cliente</i>					
<i>La jueza leyó la sentencia</i>					
<i>La investigación ha demostrado la verdad.</i>					
<i>La sentencia exculpa al inocente.</i>					

4.10. Transforma las oraciones en negrita de la letra de esta canción de Zahara de activa a pasiva:

“He invitado a la bestia
A cenar a casa
Le he puesto el mejor mantel
 La cubertería más cara
 Y es puntual, muy formal
Tiene la nariz plateada
 Su sonrisa me dice que él
Ya ha vendido su alma
 Hablas contento, ¿cómo lo haces
 desde el estrado?”

4.11. Redacta en al menos tres líneas en qué consiste el proceso de transformación de oración activa a oración pasiva.

5. Distribución temporal

Nuestra propuesta, como ya se ha señalado, presenta un carácter diagnóstico y, por ello, se plantea para el principio del curso escolar. No obstante, por su versatilidad, podría implementarse en cualquier momento, según el criterio del profesorado en cada caso. Las actividades que dan forma a esta propuesta se pueden distribuir en ocho o nueve sesiones, de cincuenta y cinco minutos cada una que pueden ampliarse o reducirse según los conocimientos de los y las estudiantes o el ritmo de aprendizaje. Según este criterio, se podrían dedicar tres sesiones a la oración, el sujeto y el sintagma nominal, así como al sintagma adjetival y al preposicional; otras tres sesiones al sintagma verbal, el núcleo del sintagma verbal y los complementos adjuntos y argumentales del verbo; y otras tres sesiones a los tipos de predicado, al complemento directo y al atributo. Sin embargo, cabe insistir en que esta distribución depende de los conocimientos previos del alumnado y de su ritmo de aprendizaje. Por poner un ejemplo, si decidiéramos detenernos en los tipos de formas verbales compuestas que pueden realizar la función de núcleo del sintagma verbal, seguramente, habría que ampliar el número de sesiones. O bien, esta unidad aplicada en segundo de la ESO, necesitaría de más de nueve sesiones mientras que un alumnado de tercero, que ya conociese contenidos como los tipos de sintagmas o el concepto de oración, sujeto y predicado, etc., con nueve tendría bastante.

Por otra parte, la secuencia se puede trabajar de una vez o haciendo pequeñas pausas para ir disseminando los contenidos a lo largo de uno o dos trimestres. Se puede llegar hasta el sujeto y las oraciones pasivas y después continuar con el predicado. Es una unidad versátil en cuanto a su temporalización. Estas sesiones, teniendo en cuenta los protocolos diseñados por las autoridades ante la crisis sanitaria de la covid-19, pueden desarrollarse tanto presencial como telemáticamente gracias a las herramientas TIC que hemos incorporado.

6. Metodología. Orientaciones didácticas.

La metodología que se va a utilizar en esta unidad didáctica va a tener en cuenta, tal y como se ha explicado en la introducción, la metodología GrOC, el acercamiento a la sintaxis de una manera científica, intentando construir el conocimiento generando reflexión en los estudiantes; tratando de que lo cercano no se asuma sin más sino que sean capaces de cuestionarse los usos más cotidianos, así, según indica Bosque (2018), habría que “tratar de fomentar en las clases de lengua algunas de las actitudes que los profesores de ciencias fomentan en sus propios alumnos” tales como “que aprendan a observar, [...], a relacionar causas y efectos, a generalizar (también a descubrir generalizaciones incorrectas o apresuradas), a experimentar (así como a interpretar los experimentos), a argumentar y contraargumentar; en definitiva, a encauzar su curiosidad natural”. Ya hemos visto anteriormente el tipo de actividades que proponemos.

Pensamos que esta metodología pone al alumno en el foco del aprendizaje al instarle a ir más allá del análisis morfosintáctico y le ayuda a fomentar un pensamiento crítico y reflexivo. Sin embargo, esta no va a ser la única metodología, pues a su servicio vamos a poner el aprendizaje a través de retos y la gamificación, para tratar de conseguir una motivación externa.

7. Evaluación

a) Criterios de evaluación (podemos encontrarlos en apartado 3 del presente artículo, en la tabla número 1, en la que aparecen en relación con las competencias clave y con los contenidos)

b) Técnicas, instrumentos y momentos de evaluación.

Una vez perfilados los elementos curriculares mencionados hasta ahora, cabe plantearse la siguiente pregunta: ¿Cómo vamos a evaluarlos? En esta unidad didáctica, hemos procurado diseñar una evaluación real, cuya implementación en nuestro día a día en el aula sea viable y verosímil. Como docentes, planteamos una evaluación individualizada, que tenga en cuenta las necesidades de cada alumno, en un momento en que la semipresencialidad exige una supervisión mayor por parte del profesorado.

La evaluación presenta tres estadios: inicial diagnóstico (punto de referencia del nivel inicial), procesal-formativo (nivel de adquisición de competencias durante la unidad) y final-sumativo (adquisición de las competencias al final de la unidad).

En este sentido, teniendo en cuenta las distintas capacidades, contenidos y competencia de los estudiantes, ¿qué técnicas e instrumentos deberíamos plantear? La unidad propuesta está orientada a que el alumno sea el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje y, al servicio de tal fin proponemos los siguientes técnicas e instrumentos de evaluación:

- Rúbrica de evaluación de los y las estudiantes (ver Anexo).
- Técnica de interrogación: cuestionarios de respuesta múltiple, exámenes con actividades del tipo de las que se han ido trabajando en clase.
- Actividades diarias de carácter inductivo para probar la asimilación de los contenidos.

c) Actividades de refuerzo y ampliación.

La unidad didáctica está propuesta para ir superando una serie de niveles a través de actividades de distinta tipología. Existen cuatro niveles: no iniciado, iniciado, medio y experto. Así pues, hay actividades de tres tipos pues el primero no se concibe ya que no habría ningún tipo de conocimiento o aprendizaje en él o un aprendizaje mínimo. El primer tipo de actividades son básicas y sencillas para discentes con necesidades educativas especiales (NEE), es decir, aquel alumnado que precise de una adaptación curricular de algún tipo; las segundas son algo más complejas, reflejan un nivel medio de aprendizaje; finalmente, las terceras son para nivel experto, es decir, se considera que han asimilado los contenidos en su totalidad.

d) Evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Como docentes, nuestra labor no solo se centra en la exposición y el trabajo de unos contenidos y la observación de que van cumpliéndose los objetivos propuestos, sino que también debemos cuestionarnos nuestro trabajo en la medida en que cumple lo deseado en cuanto al aprendizaje de nuestros estudiantes, es por ello por lo que hemos creado una rúbrica de evaluación de nuestra labor formativa, la cual se incluye en el anexo final. Así mismo, pensamos que la aplicación de esta propuesta didáctica nos puede servir como formación,

pues tras su aplicación observaremos si los resultados esperados han sido positivos, cuáles han sido los principales problemas a lo largo del proceso y de qué forma podríamos mejorarlos. Por ello también se ha elaborado una rúbrica de evaluación de la propuesta y de los resultados obtenidos (en los anexos). Existe la posibilidad de realizar comparaciones entre grupos e incluso observar diferencias entre grupos en los que la metodología sea distinta a la que aplica la GrOC.

Criterios de evaluación de la propuesta didáctica:

1. Trabajar la sintaxis de una forma reflexiva de manera que se relacione la sintaxis con la semántica.
2. Fomentar en el alumnado la reflexión y dar cauce a la creación de textos argumentativos en que se refleje esa reflexión.
3. Fomentar un estudio científico de la lengua, observar el uso cotidiano para poder llegar a una profundización científica.
4. Transmitir a los estudiantes el interés por mejorar sus expresiones lingüísticas a partir del aprendizaje de la lengua.
5. Transmitir el valor que supone el aprendizaje científico y reflexivo de la lengua, su riqueza y su potencial en la mejora del uso personal tanto oralmente como por escrito.
6. Valorar *a posteriori* los éxitos y los fracasos de su aplicación, proponer mejoras, realizar comparaciones entre grupos, etc.

8. Recursos didácticos y organizativos.

La secuencia didáctica que se propone ha sido diseñada teniendo en cuenta el especial momento que estamos viviendo con la covid-19 de manera que pueda ser trabajada tanto en el aula como desde casa por si un nuevo confinamiento nos hiciera volver a la docencia a distancia. Es por ello que hemos planteado la unidad en una herramienta digital ([Exelearning](https://exelearning.net/html_manual/exe_es/qu_es_exelearning.html)⁸), pero también sabemos que no todo el alumnado tiene acceso a recursos digitales y que su uso exclusivo puede perjudicar a quienes no puedan acceder a ellos, por esta razón plantearemos la unidad en texto plano, en un cuadernillo que puedan usar quienes no puedan acceder al aula virtual o a un entorno virtual de aprendizaje. Por ello entendemos que los recursos serán distintos según cuál sea el escenario de aprendizaje por lo que distinguiremos dos posibles escenarios:

1. Trabajo en el aula:
 - a. Docente y discentes
 - b. Pizarra
 - c. Ordenador, proyector.
 - d. Material fungible (tiza, bolígrafos, cuadernos, folios, etc.).
2. Trabajo en casa (aquí pueden darse diversas opciones):
 - a. Docentes y discentes en vídeo conferencia.

⁸ https://exelearning.net/html_manual/exe_es/qu_es_exelearning.html

-
- b. Discentes con su material de trabajo (usando un ordenador o móvil con conexión a Internet, o con el cuadernillo en texto plano).
 - c. Material fungible (tiza, bolígrafos, cuadernos, folios, etc.).

Conclusiones

Esta propuesta didáctica pretende ser una guía y un inicio en el estudio de la sintaxis desde un modo competencial en niveles iniciales como pueden ser segundo o tercero de la ESO. Es una propuesta flexible y versátil, que puede adaptarse a distinto tipo de alumnado. Así mismo, se ha tratado fomentar el aprendizaje inductivo para que sea el propio alumnado quien se cuestione y extraiga sus propias conclusiones, algo a lo que no está acostumbrado, pues en el estudio de la gramática tiende a esperar reglas absolutas que aprender y aplicar.

Aprender la sintaxis de una forma más reflexiva conlleva un mayor esfuerzo por parte del alumnado pues fomenta y necesita de una autonomía personal de la que a veces nos quejamos los docentes, sin embargo, crea un aprendizaje mucho más profundo, significativo y duradero de la sintaxis que cuando nos limitamos exclusivamente a analizar las oraciones. Genera en el alumnado la capacidad de dar explicaciones, por ejemplo, de por qué hay oraciones que gramaticalmente no están bien construidas que no se basan solo en su intuición como hablantes. Como consecuencia mejoran su propio uso sin ser conscientes de ello.

Bibliografía

- Española, R. A. (2019). *Glosario de términos gramaticales* (Vol. 44). Ediciones Universidad de Salamanca.
- BOSQUE, I. (2018). ¿Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática? *Revista de Gramática Orientada a las Competencias*. 1/1 I ISSN: 2565-0394.
- ESPAÑA, S.; y GUTIÉRREZ, E. (2018). Reflexiones sobre la enseñanza de la gramática en Secundaria. *Revista de Gramática Orientada a las Competencias*. Recuperado de: <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.19>
- BOSQUE, I. y GALLEGÓ, A. J. (2016). La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* Concepción (Chile), 54 (2), II Sem. 2016 pp. 63-83
- GIAMMATTEO, M. (2013). ¿Por qué y para qué enseñar gramática? La gramática en la formación de habilidades cognitivo-lingüísticas. Recuperado de: <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/2003>
- de la Lengua, R. A. E. (2010). Nueva gramática de la lengua española.
- CALERO, M. A. (2008). Análisis lógico y análisis gramatical en la tradición española: Hacia una (r)evolución de la sintaxis. *Gramma-Temas 3: España y Portugal en la tradición gramatical*. Córdoba: Universidad de Córdoba.

Anexo i: rúbricas de evaluación

1. Rúbrica de evaluación del alumnado⁹

Indicador ¹⁰	1. Nivel experto ¹¹	2. Nivel medio o aceptable	3. Nivel iniciado	4. No iniciado
A. Análisis inverso	Dada una estructura concreta, se crean oraciones o sintagmas originales que se adaptan a lo demandado.	Dada una estructura sintáctica concreta se crean oraciones en las que aparecen los complementos o funciones esenciales pero puede detectarse algún error quizá en la construcción del sintagma o en elementos que pueden considerarse poco graves.	Dada una estructura sintáctica concreta se crean oraciones que contienen errores pero también aciertos y cuya corrección sirve para realizar una reflexión en el alumno o la alumna.	La oración o sintagma creados no se ajustan a la estructura demandada.
B. Argumentar o justificar un análisis o la selección de una respuesta en cuestionarios de opción múltiple.	El alumno o la alumna crea textos argumentativos breves en los que se justifican correctamente las opciones o el análisis pero además utiliza un léxico adecuado y los conectores precisos, se hace alusión a reglas o generalizaciones y la construcción del texto sigue unas pautas de manera	Se es capaz de crear un texto argumentativo breve tratando de seguir una de las estructuras propias de la argumentación, usando un léxico más o menos preciso pero pueden faltar argumentos o estar expresados de forma menos comprensible, de manera que falten generalizaciones o	Se da una justificación incompleta aunque apunta en la dirección correcta, faltan argumentos sólidos pese a que se haya acertado en la selección o la localización del error o el análisis. El texto argumentativo puede estar mal construido o	No se acierta en el análisis o aunque se acierte en este o en la selección no ser adecuada la justificación.

⁹ Se recomienda entregarla y leerla con los estudiantes antes de empezar la unidad didáctica, siempre empezando por el nivel experto, para que sepan qué se espera de ellos y ellas y de qué forma van a ser evaluados.

¹⁰ Cada indicador está marcado con una letra en mayúscula y los niveles con un número de forma que al evaluar es posible indicarles a través de este código sus resultados y el alumnado puede consultarlos en la tabla para conocer su nivel, sus principales errores y así corregirlos. Por ejemplo, si uno de los resultados es B2, el alumno o la alumna sabe que en argumentar tienen un nivel medio y que todavía debe mejorar para llegar al nivel experto.

¹¹ Con respecto al nivel que se exige en segundo o tercero de la ESO.

	que puede ir de lo general a lo particular o al revés; o bien dar respuesta a una pregunta o un problema.	reglas. Sea como fuere, podemos entender que se va en la dirección adecuada y se acierta en la selección de la opción o en la justificación.	tener errores ortográficos o gramaticales.	
C. Detección de errores e incoherencias.	Se es capaz de detectar los errores o las incoherencias o agramaticalidades que puedan encontrarse en textos breves o en oraciones y/o sintagmas concretos y se es capaz tanto de explicar la causa del error como de transformar la secuencia para que sea correcta gramaticalmente.	Se detectan errores, incoherencias o secuencias agramaticales la mayoría de las veces pero puede hacerse de manera más intuitiva que certera y no siempre se es capaz explicar la causa del error aunque sí se pueda transformar la secuencia de manera que sea gramaticalmente correcta.	Algunas veces se detectan errores pero no siempre se es capaz de corregir la secuencia o el acierto, cuando se realiza es de manera intuitiva de forma que no se es capaz de explicar la causa del error.	No se detectan los errores o incoherencias gramaticales de las oraciones.
D. Observación de diferencias en pares mínimos y creación de un texto breve explicando tales diferencias estableciendo comparaciones entre ambos.	Se es capaz de observar las diferencias tanto de función sintáctica como de significado que se observan en un par mínimo, así mismo, también se es capaz de redactar un texto usando los conectores y el léxico adecuados en el que se reflejen esas diferencias y se realizan comparaciones entre ambas.	Se es capaz de observar las diferencias esenciales en un par mínimo y se redacta un texto en el que se dan cuenta de esas diferencias pero puede ocurrir que la explicación tenga pequeños errores o pase por alto algún aspecto, también el error puede venir del uso del léxico o los conectores.	Se observan algunas diferencias pero puede que se haga de una forma intuitiva de manera que se tenga problemas o no se sepa redactar esa comparación. Es posible que el léxico no sea el adecuado por la falta de comprensión del concepto del que se habla. Puede haber errores importantes en la redacción del	No se es capaz de realizar ninguna explicación en torno a las distinciones o diferencias de un par mínimo.

			texto.	
E. Capacidad de reflexión, cuestionamiento y planteamiento de alternativas	Se observa una gran capacidad de reflexión en el/la estudiante que le lleva a elaborar explicaciones a argumentar, corregir errores o a cuestionarse los análisis agramaticales o incorrectos.	Se observa una capacidad de reflexión media o adecuada de manera que se plantean dudas, posibles explicaciones o correcciones de errores pero que necesita ir ampliándose más.	Se ha producido un inicio en la capacidad de reflexionar del o la estudiante pero no llega a un nivel de profundización lo suficiente como para redactar explicaciones o argumentaciones, etc. de forma profunda.	No existe capacidad de reflexión en el/la estudiante.
F. Análisis sintáctico de distintas secuencias.	Se es capaz de analizar sintácticamente las oraciones propuestas sin errores, se identifican los sintagmas, las funciones argumentales y las funciones sintácticas trabajadas.	Se analizan prácticamente las oraciones al completo pero se observan algunos errores o no se es regular en los análisis de manera que a veces son totalmente correctos y otras presentan algunos errores, sin embargo, se es capaz de identificar los sintagmas y las funciones argumentales, los errores pueden estar en la función sintáctica concreta.	El o la estudiante tiene problemas para analizar sintácticamente algunos aspectos de las oraciones, sin embargo, es capaz de localizar las principales como la de sujeto y predicado, el tipo de predicado y los sintagmas.	No se es capaz de analizar oraciones, ni siquiera de detectar las funciones argumentales y/o los sintagmas y tipos de sintagmas.
G. Corrección escrita.	No hay errores ortográficos ni gramaticales en los textos.	Hay al menos de tres a cinco errores que pueden alternar entre ortográficos y/o gramaticales.	Hay hasta ocho errores ortográficos y/o gramaticales.	Hay más de ocho errores ortográficos y/o gramaticales

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DEL LAPBOOK

Indicadores que se evalúan	Niveles de adquisición			
	Experto	Medio o aceptable	Iniciado	No iniciado
Organización y jerarquización de los elementos	Se observa un orden adecuado en la organización según la relevancia y la conexión de los contenidos.	Se observa un orden aceptable en la organización según la relevancia y conexión de los contenidos. Aún así es posible que exista algún aspecto menor a mejorar.	El orden en la presentación de los contenidos según la jerarquía no es el más adecuado, son necesarios algunos cambios pero se observa una jerarquía básica esencial.	No hay orden lógico en la organización de los contenidos ni se observa una jerarquización de estos en función de su importancia.
Diseño, presentación y corrección.	El diseño es original y funcional, se observa un esfuerzo por presentar un buen producto. Hay limpieza. La expresión de las ideas es correcta y propia de la exposición y sin faltas de ortografía.	El diseño es más o menos original y funcional. Se observa un esfuerzo pero podemos encontrar algún aspecto a mejorar ya sea de limpieza, uso del lenguaje expositivo o alguna falta de ortografía.	El diseño es adecuado aunque presente errores como que no resulta muy funcional o que es muy básico. Puede presentar errores en el uso del lenguaje expositivo y/o faltas de ortografía pero se observa una exposición básica.	El diseño es inadecuado, poco funcional, hay errores graves tanto en la expresión escrita como en la corrección. No hay limpieza en la presentación.
Contenido	Contiene la información de todos los apartados trabajados en la unidad, especialmente la información bajo el epígrafe “No olvides lo aprendido” y esta es completa, se usan ejemplos que clarifican lo que se quiere explicar e incluso se añade información personal que resulta adecuada y conveniente.	Contiene la información de todos los apartados que se han trabajado en la unidad y especialmente los que están bajo el epígrafe “No olvides lo aprendido”. Es posible que la información no sea del todo completa o falten ejemplos.	Contiene la información de la mayoría de los aspectos trabajados en la unidad, es posible que no todos los aspectos bajo el epígrafe “No olvides lo aprendido” no aparezcan y/o la información no sea completa o falten ejemplos. En todo caso, se puede encontrar información básica.	No se refleja el contenido de la unidad, o bien resulta incoherente o muy incompleto.

2. Rúbrica de autoevaluación del / de la docente

Aspecto	Excelente	Satisfactorio	Regular	Debe mejorar	Propuestas de mejora
Motivación	He motivado/a en todo momento a mis alumnos.	He motivado regularmente a mis alumnos.	No he motivado mucho a mis estudiantes.	En ningún momento, he motivado a mis estudiantes.	
Disposición	Me he mostrado dispuesto/a a ayudar con mis explicaciones cuando mis estudiantes lo han necesitado y me he mostrado accesible.	Me he mostrado casi siempre dispuesto/a a ayudar con mis explicaciones cuando lo han necesitado y me he mostrado accesible.	No siempre me he mostrado dispuesto/a a ayudar con mis explicaciones cuando lo han necesitado y ni me he mostrado accesible.	No me he mostrado dispuesto/a a ayudarme con mis explicaciones cuando lo han necesitado y me he mostrado accesible.	
Planificación y organización	Establezco los objetivos que representen un desafío para el nivel de los alumnos y organizo los contenidos para que puedan ser asumidos por los estudiantes.	Suelo establecer objetivos que representen un desafío para el nivel de los alumnos y suelo organizar los contenidos para que puedan ser asumidos.	Trato de establecer objetivos que representen un desafío para el nivel de los alumnos y organizo los contenidos para que puedan ser asumidos por los estudiantes, pero no siempre obtengo los resultados esperados.	No establezco objetivos que representen un desafío para el nivel de los alumnos y no organizo los contenidos para que puedan ser asumidos por los estudiantes.	
Activación del conocimiento previo	Utilizo información para que los alumnos hagan conexiones entre el contenido de la clase y aspectos de otros cursos u otras materias.	Suelo utilizar información para que los alumnos hagan conexiones entre el contenido de la clase y aspectos de otros cursos	Intento conectar el contenido de la lección con el conocimiento previo, pero no obtengo resultados satisfactorios.	Mi planificación no toma en consideración lo que los alumnos ya saben de los temas ni los conecto con sus conocimientos previos.	

Conocimiento del contexto social	Demuestro comprensión y que estoy familiarizada con la situación de cada estudiante.	Demuestro que tengo familiarización con el medio en que viven mis alumnos.	Demuestro alguna familiarización, pero mi plan no se ajusta a sus necesidades.	Demuestro falta de familiaridad con mis alumnos o el ambiente en que vive.	
---	--	--	--	--	--

3. Rúbrica de evaluación de la unidad didáctica (atendiendo a los criterios de evaluación propuestos).

Aspecto	Excelente	Satisfactorio	Regular	Debe mejorar	Propuestas de mejora
Trabajo de la sintaxis de una manera reflexiva	La organización de la unidad didáctica, sus recursos y actividades ha permitido el trabajo de la sintaxis de forma reflexiva y ello se muestra en que un gran porcentaje del alumnado ha conseguido niveles medios o de experto en muchos de los aspectos y contenidos trabajados (al menos en cinco de ellos)	La organización de la unidad didáctica, sus recursos y actividades ha permitido el trabajo de la sintaxis de forma reflexiva y ello se muestra en que un gran porcentaje del alumnado ha conseguido niveles medios en muchos de los aspectos y contenidos trabajados (al menos en cinco de ellos).	La organización de la unidad didáctica, sus recursos y actividades ha permitido el trabajo de la sintaxis de forma reflexiva pero no todo lo satisfactoriamente que se esperaba y ello se muestra en que un gran porcentaje del alumnado ha conseguido niveles de iniciado en muchos de los aspectos y contenidos trabajados (al menos en cinco de ellos)	El desarrollo de la unidad didáctica no ha permitido la consecución del trabajo de la sintaxis de una manera reflexiva y ello se muestra en que un gran porcentaje del alumnado no ha conseguido el nivel de iniciado en al menos cinco de los aspectos y contenidos trabajados.	
Fomento de la reflexión y de un estudio científico de la lengua.	El desarrollo de la unidad ha fomentado la reflexión y el punto de vista científico a la hora de abordar el estudio de la lengua y de la sintaxis en particular. Se muestra en un cambio de actitud en el conjunto de los y las estudiantes	El desarrollo de la unidad ha fomentado la reflexión y el punto de vista científico a la hora de abordar el estudio de la lengua y de la sintaxis en particular. Se muestra en un cambio de actitud en el conjunto de los y las	El desarrollo de la unidad ha fomentado cierta reflexión y el punto de vista científico a la hora de abordar el estudio de la lengua y de la sintaxis en particular. Se muestra en un ligero cambio de actitud en	El desarrollo de la unidad ha fomentado la reflexión y el punto de vista científico a la hora de abordar el estudio de la lengua y de la sintaxis en particular. Sin embargo, las y los estudiantes no son capaces de elaborar explicaciones algo	

	que se cuestionan su uso y son capaces de dar explicaciones bastante más complejas que al inicio de la unidad.	estudiantes que se cuestionan su uso y son capaces de dar explicaciones algo más complejas que al inicio de la unidad.	el conjunto de los y las estudiantes que pese a ello no son capaces de dar explicaciones más complejas que al inicio de la unidad.	más complejas que al principio de la unidad, al menos la mayoría de ellos.	
Fomento del interés por mejorar el uso de la lengua en los y las estudiantes.	Se observa un interés general por aplicar lo aprendido y mejorar sus producciones escritas como orales.	Se observa un interés en más de la mitad de los estudiantes de aplicar lo aprendido y mejorar sus producciones lingüísticas.	Se observa el interés de algunos estudiantes por aplicar lo aprendido en sus producciones lingüísticas y mejorar sus usos.	No se observan cambios en el interés de los estudiantes por mejorar sus producciones lingüísticas.	
Creación de textos argumentativos	El alumnado crea textos argumentativos bien contruidos para explicar y razonar sus conclusiones con respecto a producciones y creaciones sintácticas.	El alumnado crea textos argumentativos con una construcción adecuada pese a que pueda contener algunos errores.	Algunos de los alumnos y alumnas no son capaces de crear textos argumentativos para dar cauce a sus conclusiones	Muchos alumnos y alumnas no son capaces de crear textos argumentativos para establecer sus conclusiones.	
Valoración de la puesta en práctica de la unidad.	La valoración de la puesta en práctica es muy positiva por parte de profesores y alumnado.	La valoración de la puesta en práctica es bastante positiva por parte del profesorado y también del alumnado.	La valoración de la puesta en práctica de la unidad no es todo lo positiva que se esperaba.	La valoración de la puesta en práctica es negativa en algunos aspectos que se deberían mejorar.	