
This is the **published version** of the bachelor thesis:

Díaz Lázaro, Tania; Brucart, José Ma., dir.; Gallego, Ángel J. La enseñanza del sujeto en la ESO, una asignatura pendiente. 2019. 44 pag. (808 Grau en Llengua i Literatura Espanyoles)

This version is available at <https://ddd.uab.cat/record/211566>

under the terms of the  license

La enseñanza del sujeto en la ESO, una asignatura pendiente

Trabajo de Fin de Grado
.....

Tania Díaz Lázaro
Lengua y Literatura Españolas
Tutores: Josep M^a Brucart y Ángel Gallego
Curso: 2018/19

Agradecimientos

Después de cuatro meses de intenso trabajo, ha llegado el día: me dispongo a concluir mi Trabajo de Fin de Grado redactando el que será el primer apartado de este, los *agradecimientos*, y es que son varias las personas que han colaborado directa e indirectamente en el proceso y conclusión de esta investigación y, por tanto, merecen ser mencionadas.

En primer lugar, quiero expresar mi agradecimiento a mis dos tutores: Josep Maria Brucart y Ángel Gallego por la paciencia que han demostrado, por el apoyo recibido y por estar dispuestos a ayudarme siempre que han podido a través de sus consejos, experiencia y saber. Gracias por la confianza ofrecida y por el respeto a mis sugerencias e ideas.

Así mismo, agradezco a mis antiguos profesores del Instituto Cingle por estar siempre dispuestos a colaborar y ayudar a cualquier exalumno. Gracias a ellos y a Clàudia Mateo por proporcionarme el material que he necesitado para la elaboración del presente trabajo y por las sugerencias recibidas. Así mismo, también a los docentes y estudiantes que han respondido a los respectivos cuestionarios.

En tercera instancia, quiero dar las gracias a Judith, Alba, Ramsés y Bruno por ser tan buenos compañeros, pero sobre todo por ser grandes personas y amigos. Agradezco haber compartido con vosotros estos cuatro años de mucho trabajo y estrés, pero también de muchas risas y buenos momentos. Sin vosotros no hubiera sido lo mismo.

En último lugar y no por ello menos importante, agradecerle a mi familia, a mis padres y a mi hermana el apoyo moral, la paciencia y la comprensión concedidos. Una vez más, me habéis demostrado vuestro cariño y ganas de ayudarme en todo lo que sea posible. También a ti, Aitor, gracias por transferirme esa energía positiva que tanto te caracteriza, por hacerlo todo más llevadero y por estar a mi lado una vez más en esta etapa de mi vida que nunca olvidaré. Con esta ya van muchas experiencias compartidas contigo.

A todos, muchas gracias.

«No hay edad, estado ni profesión alguna en que no sea conveniente la Gramática»

Quintiliano

Índice

1. Introducción	1
2. Análisis de fuentes de documentación.....	2
2.1 Análisis de obras especializadas.....	2
2.2 Análisis de los documentos oficiales de educación	6
2.2.1 Real Decreto 1105/2014.....	6
2.2.2 Currículum de “Llengua castellana i literatura”	8
2.3 La enseñanza de la gramática desde la perspectiva de la didáctica	9
2.4 Análisis crítico del tratamiento del sujeto en los libros de textos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria.....	12
2.4.1 Análisis de los contenidos	13
2.4.2 Análisis de las actividades	16
3. Nueva propuesta de cómo trabajar el sujeto en la ESO	19
3.1 Parte teórica	19
3.2 Actividades	21
4. Conclusiones.....	25
5. Bibliografía	26
5.1 Bibliografía primaria.....	26
5.2 Bibliografía secundaria	27
6. Anexos.....	29
Anexo 1	29
Anexo 2.....	29
Anexo 3.....	30
Anexo 4.....	31
Anexo 5.....	31
Anexo 6.....	32
Anexo 7.....	32

Anexo 8.....	33
Anexo 9.....	37

1. Introducción

Del mismo modo que la materia de Educación Física suele ser una de las favoritas por la mayoría de los alumnos que cursan la ESO, la asignatura de Literatura y Lengua Castellana tiende a ocupar los últimos puestos, y es que los estudiantes la perciben como una “[...] actividad aburrida, inútil y complicada” (Bosque y Gallego, 2016: 63). Ante esta realidad innegable la pregunta que surge es ¿Por qué? Seguramente, varios sean los factores o motivos que intervengan en esta concepción que tienen los alumnos: el perfil del profesor, el temario en sí, el tipo de ejercicios, el modo de presentar los conceptos, etc., incluso la personalidad del propio estudiante. Por lo tanto, esta situación indica que lo más probable es que en este ámbito, como en muchos otros, existan factores que se deban revisar con el objetivo de que la opinión de los estudiantes no sea la citada anteriormente, sino la contraria: entretenida, útil e interesante.

Dos son los propósitos que se persiguen con el presente trabajo: por un lado, ejemplificar lo dicho anteriormente, es decir, demostrar la existencia de aspectos relacionados con la asignatura de Literatura y Lengua Castellana que deben ser sometidos a una revisión, y, por otro lado, realizar una propuesta que de solución a estas cuestiones. Ambos objetivos se alcanzarán mediante el estudio de un concepto conocido y nuclear: el *sujeto*.

De este modo, el trabajo se dividirá en dos partes: 2. *Análisis de fuentes de documentación* y 3. *Nueva propuesta de cómo trabajar el sujeto en la ESO*. Finalmente, se presentarán las conclusiones, seguidas de la bibliografía y de los anexos. En la primera parte, se analizarán una serie de documentos de distinta naturaleza en los que se estudia el asunto del *sujeto*, con el fin de observar cómo se trata este concepto desde perspectivas totalmente diferentes, y, además, la información que se extraiga de estos escritos se tendrá en cuenta a la hora de realizar la propuesta. Por este motivo, se trata de una sección fundamental del presente estudio. Así pues, en primer lugar, se examinará lo dicho sobre el *sujeto* por los especialistas de la lengua española. Seguidamente, se analizarán una serie de documentos oficiales de educación con el propósito de conocer qué lugar ocupan, cómo se tratan y qué importancia tienen las funciones sintácticas —entre ellas el *sujeto*—, en los escritos legislativos. En tercer lugar, se investigará cómo desde el ámbito de la didáctica se afronta la cuestión de la gramática en las aulas de secundaria —problemas, propuesta, renovación pedagógica—. Para finalizar el presente aparatado, se realizará un análisis crítico del tratamiento del sujeto en una serie de libros pertenecientes a dos editoriales distintas. En la segunda parte, se presentará la nueva propuesta la cual tendrá dos secciones: una teórica y otra práctica. Esta última se basará en la presentación de diferentes actividades.

2. Análisis de fuentes de documentación

En consonancia con lo que se ha establecido en el apartado de *Introducción*, en el presente punto, se realizará un análisis profundo de diversos documentos de distinto carácter en los que se trata la cuestión del *sujeto*. De este modo, se hará una aproximación al tema de estudio desde puntos de vista diferentes.

2.1 Análisis de obras especializadas

Tal y como se ha apuntado anteriormente, se cree conveniente realizar un primer acercamiento a través de la observación de una serie de obras destacadas en la historia reciente de la lengua española. Las obras que se han seleccionado son: la *Gramática española* de Juan Alcina Franch y José Manuel Blecua, la *Gramática de la lengua española* de Emilio Alarcos Llorach, la *Nueva gramática de la lengua española* de la RAE, el *Manual de Sintaxis del Español* de Teresa María Rodríguez Ramalle y *Fundamentos de sintaxis formal* de Ignacio Bosque y Javier Gutiérrez-Rexach. Con esta selección¹ se ha querido escoger una obra, como mínimo, de estos tres grandes grupos: obras de gramática clásicas —*Gramática española* de Juan Alcina Franch y José Manuel Blecua y *Gramática de la lengua española* de Emilio Alarcos Llorach—, obras de gramática referenciales —*Nueva gramática de la lengua española* de la RAE— y obras de gramática contemporáneas —*Manual de Sintaxis del Español* de Teresa María Rodríguez Ramalle y *Fundamentos de sintaxis formal* de Ignacio Bosque y Javier Gutiérrez-Rexach—². La información que se extraiga de estas obras puede ser relevante a la hora de realizar el análisis crítico de los libros de texto que los estudiantes utilizan, ya que, por ejemplo, se podría echar en falta algún concepto importante que facilite la comprensión de la noción de *sujeto*. Ahora bien, también se es consciente de que la forma en la que se presenta la información, en este tipo de obras, es muy diferente de cómo se halla en los libros de secundaria, ya que van dirigidas a un público especializado, y su objetivo no es propiamente didáctico.

El primer volumen que se examinará es la *Gramática española* de Juan Alcina Franch y José Manuel Blecua, publicado por primera vez en 1975. En esta obra, el *sujeto* se define, por un lado, como el único elemento nominal que concuerda en número con el verbo y, por otro lado, como el agente de la acción o “[...] como la persona, animal o cosa de la que se dice algo” (Alcina y Blecua, 1994: 929). Por tanto, se proporciona una definición desde la perspectiva de la sintaxis y de la semántica. Así mismo, ambos autores señalan aquellos casos en los que se

¹ La selección de otras obras es igual de válida que esta.

² Se recomienda la consulta del anexo 1.

puede producir una discordancia entre sujeto y verbo, por ejemplo, cuando el sujeto está formado por un sustantivo colectivo y un complemento con *de*: *Un grupo de personas fue/fueron al cine*. Como se puede observar, el verbo puede concordar con el sustantivo colectivo —singular— o con el complemento con *de* —plural—³ (Alcina y Blecua: 1994: 854). Además, también indican los tipos de sujeto que existen cuando este no aparece explícitamente en la oración: elíptico⁴ y sujeto Ø —con verbo impersonal—.

En segundo lugar, se halla la *Gramática de la lengua española* de Emilio Alarcos Llorach, publicada en 1994. En esta obra, se distinguen dos tipos de *sujeto*: el *gramatical*, que es “[...] el morfema personal incluido en la terminación del verbo [...]” (Llorach, 1994: 266) y el *sujeto explícito* o *léxico* del cual se indica que es optativo. Por ejemplo, en la oración *Carlos escribe una carta*, *Carlos* es el *sujeto explícito* o *léxico* y el morfema de persona *-e* es el *sujeto gramatical*. Así mismo, también se hace referencia a la concordancia entre sujeto y verbo, y a la discordancia que puede existir entre ambos conceptos. También se alude a la posibilidad de encontrar una preposición dentro de un sintagma cuya función es la de *sujeto* —entre y hasta—, hecho que no suele ser común, pues, “El sujeto explícito [...] se caracteriza por carecer siempre de preposición” (Llorach, 1994: 272). En último lugar, se señala la impersonalidad de algunos verbos como los meteorológicos —*Llovió durante todo el invierno*— o el verbo *haber* —*Había varios coches en el parking*—.

Estas dos obras comentadas, hasta el momento, son manuales que estudian la sintaxis desde un enfoque tradicional, el cual está presente en España hasta mediados del siglo XX, y que se “[...] caracteritza per la seva tendència prescriptiva per tal de parlar i escriure correctament. Es basa en gran part en la morfologia i la sintaxi, i utilitza un mètode taxonòmic per definir i etiquetar les parts de l'oració.” (Benito, 2016: 6)

Seguidamente, se examinará el segundo de los volúmenes que constituyen la *Nueva gramática de la lengua española*⁵ —publicada en 2011—, el cual está dedicado a la sintaxis. Este manual posee prestigio y autoridad por el hecho de ser una obra de la Real Academia Española, por tanto, es considerada un referente dentro del ámbito de la lengua española. En este, se halla un extenso capítulo dedicado al *sujeto*. Primeramente, se da una definición de dicho concepto: “[...] el término SUJETO puede designar un concepto semántico, cuando se opone a PREDICADO, pero también una función sintáctica que contrasta con otras posibles que

³ Es preferible la concordancia con el sustantivo colectivo y no con el complemento.

⁴ Omisión del sujeto el cual se puede recuperar por el contexto. También recibe el nombre de *tácito*, sirva de ejemplo: *Comieron muchas patatas* —ellos—.

⁵ También se ha consultado la *Gramática descriptiva de la lengua española* de Ignacio Bosque y Violeta Demonte, pero en esta no se halla un capítulo dedicado exclusivamente al *sujeto*.

pueden incidir sobre el verbo [...]” (RAE, 2011: 2527). Así pues, la cuestión del sujeto se puede abordar desde dos disciplinas distintas: la sintaxis y la semántica. Tal y como se ha comentado anteriormente, Alcina y Blecua ya aludían a esta doble aproximación cuando proporcionaban la definición de sujeto, en su obra. Seguidamente, se presentan tres parámetros que indican qué es un sujeto: “[...] la CONCORDANCIA con el verbo, el CASO (en ciertos pronombres) y la POSICIÓN SINTÁCTICA que ocupa el grupo nominal” (RAE, 2011: 2528). Por lo tanto, a través de estas tres marcas el lector puede identificar un sujeto. Seguramente, estas nociones también se encuentren en los libros de texto de los estudiantes, dado que uno de los objetivos que se persigue en esta etapa educativa es la identificación del *sujeto*.

A continuación, analizan la cuestión del *sujeto* desde cuatro perspectivas diferentes: desde el punto de vista gramatical, de la diátesis verbal, desde el léxico y desde su presencia en la oración. Con respecto al primer de ellos, las categorías gramaticales que pueden ejercer la función de sujeto son las siguientes: nombres, pronombres y subordinadas sustantivas. En relación con los dos siguientes aspectos, se exponen los cambios que se producen —con respecto al sujeto— en la transformación de una oración en voz activa a una oración en voz pasiva y, la combinación tradicional que se realiza de nociones sintácticas —*sujeto*— con nociones semánticas —*paciente*—. Sirva de ejemplo la siguiente oración en voz activa: *Rosa imprimió los carteles*, claramente el *sujeto* es *Rosa*, pero cuando se pasa a voz pasiva: *Los carteles fueron imprimidos por Rosa*, los *carteles* recibe el nombre de *sujeto paciente*. Por último, desde el punto de vista de la presencia del *sujeto* en la oración, se distinguen dos: el expreso —*Pablo compró un videojuego ayer*— y el tácito —*Compró un videojuego ayer*—.

En cuarto lugar, se encuentra el *Manual de Sintaxis del Español* de Teresa M^a Rodríguez Ramalle, libro perteneciente al grupo de las obras de gramática contemporáneas. En él, una vez más, se proporciona una definición de *sujeto* desde la perspectiva de la sintaxis y de la semántica: “El sujeto en español es diferente al resto de argumentos verbales, pues, por una parte, se vincula con la predicación verbal que lo selecciona semánticamente, pero, por otro lado, posee rasgos formales que deben entrar en relaciones de concordancia [...]” (Ramalle, 2005: 387). Así mismo, la autora señala los mismos parámetros para identificar un sujeto que la RAE: la posición preverbal, tener caso nominativo y la concordancia. No obstante, también apunta que estas pistas no siempre son fiables, y como ejemplo de esto propone los verbos impersonales como *sobrar*, *haber*, *llover* o *nevar*⁶. Por otro lado, también se hace referencia a

⁶ En estos casos aparece un elemento que concuerda con el verbo y un *sujeto dativo, temporal o locativo* en posición preverbal: *Me sobran vasos/ Ayer había un ambiente muy crispado/ En Madrid llueve y en Moscú nieva* (Ramalle, 2005: 390).

la posibilidad que tiene el español de construir oraciones sin *sujeto explícito* —llamados sujetos nulos—. En estos casos, “La categoría vacía que ocupa [...] la posición de sujeto se denomina *pro*, abreviatura de pronombre [...]” (Ramalle, 2005: 393). La opción de omitir el sujeto, siempre y cuando se pueda recuperar a través de la flexión verbal, se conoce con el nombre de *Parámetro de sujeto nulo*.

En último lugar, se halla *Fundamentos de sintaxis formal* de Ignacio Bosque y Javier Gutiérrez-Rexach, publicada en 2008. Es importante tener en cuenta este tipo de manual, dado que, a través de él se averiguará cómo la gramática generativa aborda la cuestión del *sujeto*. Desde las primeras páginas del capítulo dedicado a esta materia, ya se identifican varias diferencias respecto a las obras anteriores. La primera de ellas se halla en el hecho de denominar *pro* a los sujetos que no son representados fonéticamente, es decir, a los *sujetos no explícitos* o *tácitos*, tal y como se nombraban en los anteriores manuales, a excepción del de Ramalle. Concretamente, *pro* es una categoría vacía⁷ que “[...] está formada por expresiones que no se pronuncian, es decir, elementos no audibles o perceptibles, pero cuya existencia es estructuralmente necesaria” (Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2008: 346). De este modo, defienden que en la oración *comió demasiado*, el *sujeto* no es el pronombre *él*, sino un pronombre nulo con rasgos de tercera persona del singular, el cual concuerda con el verbo. Para el caso de los verbos impersonales, como los meteorológicos, también ofrecen la misma explicación, por ejemplo, en la oración *llovió ayer* existe “[...] un pronombre nulo (*pro*) que tiene rasgos de tercera persona y posee el mismo contenido [...]” (Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2008: 353) que los pronombres que aparecen en otras lenguas, en este tipo de oraciones: *It rains* o *Il pleut*. El español, de la misma manera que el catalán y el italiano, es un idioma morfológicamente rico, por esta razón dispone de la noción llamada *parámetro del sujeto nulo*. Así mismo, también señalan que, en el caso de las construcciones de infinitivo, donde es imposible insertar un *sujeto explícito*, vuelve a haber una categoría vacía, llamada *categoría PRO*. Esta es una “Categoría pronominal, pero se diferencia de la categoría *pro* [...] en que la posición de sujeto de las oraciones de infinitivo es una posición donde no hay rasgos de concordancia explícitos” (Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2008: 364).

En definitiva, a través de la observación y el análisis de estas distintas obras se ha podido observar cómo diversos autores tratan de manera diferente la cuestión del *sujeto*. Ahora bien, todos ellos coinciden a la hora de señalar el *sujeto*, a excepción de Alarcos Llorach. Por tanto,

⁷ “[...] vacía significa exactamente ‘vacía de rasgos fonológicos’ (Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2008: 346).

hay un consenso. Así mismo, también se ha advertido la evolución del tratamiento de dicho asunto, según las distintas corrientes y la utilización de una terminología diferente, dependiendo del autor, para referirse a la misma idea. Esta situación de diversidad, que se halla en el ámbito especialista, origina el planteamiento de varias preguntas: ¿Cómo afecta esta heterogeneidad de la teoría del *sujeto* en los libros de textos propios de la Educación Secundaria Obligatoria?, también ¿se identificará, en estos libros, esta disparidad? y ¿es beneficioso para los estudiantes la no existencia de una teoría homogénea?

2.2 Análisis de los documentos oficiales de educación

Después de haber examinado cómo diversos especialistas abordan la cuestión del *sujeto*, mediante procedimientos diferentes⁸, a continuación, se analizará dicho asunto desde la perspectiva de los documentos oficiales de educación, dado que en ellos, se implantan los objetivos y los contenidos que se deben impartir en las aulas. Por lo tanto, se trata de un punto de vista sumamente importante, pues a través de la observación de estos se sabrá qué papel ocupa la noción de funciones sintácticas, en general, y en particular, la de *sujeto*, en este tipo de documentos. Para abordar esta perspectiva, se ha consultado dos escritos: el *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato* y el *Currículum de Llengua castellana i literatura de la Educación Secundaria Obligatoria*, este último, propio de la comunidad autónoma de Catalunya.

2.2.1 Real Decreto 1105/2014

El citado *Real Decreto 1105/2014*, mediante el cual se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, fue reelaborado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, como consecuencia de la implantación de la nueva Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa —LOMCE—, la cual modificaba y reemplazaba la LOE —Ley Orgánica de Educación—, en el 2014. Este documento está formado por tres capítulos —*Disposiciones generales, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato*—. Seguidamente, se hallan los anexos, donde se dedica un espacio a la explicación de cada asignatura existente en el programa educativo de la ESO y Bachillerato. Así pues, en el apartado vigésimo cuarto de los anexos se halla la materia de *Lengua Castellana y Literatura*, la finalidad de la cual es “[...] el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida en

⁸ La mayoría de ellos coinciden en lo primordial que es la identificación del sujeto, pero no todos.

todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria” (Real Decreto, 2015: 357). Para alcanzar estos objetivos, se propone una organización de los contenidos de la asignatura en cuatro bloques: *Comunicación oral: escuchar y hablar*, *Comunicación escrita: leer y escribir*, *Conocimiento de la lengua* y *Educación literaria*. Como es de esperar, el apartado que resulta interesante para el presente trabajo es el tercero —*Conocimiento de la lengua*—. En esta sección el conocimiento de la lengua se basa en

[...] el aprendizaje progresivo de las habilidades lingüísticas, así como la construcción de competencias en los usos discursivos del lenguaje a partir del conocimiento y la reflexión necesarios para apropiarse de las reglas ortográficas y gramaticales imprescindibles, para hablar, leer y escribir correctamente en todas las esferas de la vida. (Real Decreto, 2015: 358).

Así mismo, cada uno de los cuatro bloques mencionados, en los que se estructura la materia de *Lengua castellana y Literatura* se subdivide a su vez en tres secciones más: *Contenidos*⁹, *Criterios de evaluación* y *Estándares de Aprendizaje evaluables*. En la siguiente tabla se muestran los puntos destacables, con respecto al tema del *sujeto*, que se observan en el apartado *Contenidos* de todos los cursos que conforman la ESO:

Contenidos¹⁰	
1º Ciclo ESO	Reconocimiento, uso y explicación de los elementos constitutivos de la oración simple: sujeto y predicado. Oraciones impersonales, activas y oraciones pasivas.
4º ESO	Observación, reflexión y explicación de los límites sintácticos y semánticos de la oración simple y la compuesta, de las palabras que relacionan los diferentes grupos que forman parte de la misma y de sus elementos constitutivos.

Figura 1. Fuente: (Real Decreto, 2015: 363).

Aquello que se puede extraer de la selección de contenidos que se ha presentado en la anterior tabla es que la meta del primer ciclo de la ESO —el cual engloba el primer, segundo y tercer curso— consiste en saber identificar, usar y explicar los elementos constitutivos de la oración simple, entre los que se encuentra el *sujeto*. Así mismo, en el apartado de *Estándares de Aprendizaje evaluables* se apunta que se debe interpretar la presencia o ausencia del *sujeto* y los diferentes papeles semánticos que puede adoptar este. Seguidamente, en el cuarto y último

⁹ Los contenidos del bloque de *Conocimiento de la lengua* son cuatro: la palabra, las relaciones gramaticales, el discurso y las variedades de la lengua.

¹⁰ En esta tabla, solamente, se recoge los *Contenidos*, pero se debe tener en cuenta que también se hallan los *Criterios de evaluación* y *Estándares de Aprendizaje evaluables*.

curso que comprende la Enseñanza Secundaria Obligatoria se aboga por la observación, la reflexión y la explicación de las estructuras sintácticas, donde una vez más, se halla el *sujeto*. Cabe subrayar la presencia de la *reflexión lingüística*, pues resulta novedosa, dado que tradicionalmente, la actividad de pensar sobre alguna cuestión determinada es más propia o se suele asignar con frecuencia a otras asignaturas, es el caso de las materias de matemáticas, ciencias, etc. Así pues, es común el pensamiento de que la asignatura de *Lengua castellana y Literatura* no es un espacio para la reflexión. No obstante, tal y como se ha comentado, en el *Real Decreto 1105/2014*, aparece dicho objetivo cuya finalidad “[...] es el conocimiento progresivo de la propia lengua, que se produce cuando el alumnado percibe el uso de diferentes formas lingüísticas para diversas funciones y cuando analiza sus propias producciones y las de los que le rodean para comprenderlas, evaluarlas y, en su caso, corregirlas” (Real Decreto, 2015: 358)

2.2.2 Currículum de “Llengua castellana i literatura”

Si bien el *Real Decreto 1105/2014* —comentado en el subapartado anterior— dispone de un carácter general, pues es común para todo el territorio español, los currículos autonómicos no presentan tal característica, dado que como bien indica su propio nombre son exclusivos de cada comunidad autónoma. Concretamente, en el caso de la comunidad autónoma de Cataluña, a través del *Decreto 187/2015, de 25 de agosto, de ordenación de las enseñanzas de educación secundaria obligatoria* se elaboraron los diferentes currículos de cada asignatura, los cuales se deben basar en los contenidos establecidos en el *Real Decreto 1105/2014*. En Cataluña, las materias de *Llengua castellana i literatura* y *Llengua catalana i literatura* se presentan en el mismo currículum, por tanto, comparten la mayoría de los objetivos y de los contenidos. Así mismo, tanto el currículum de secundaria como el de bachillerato comprenden “[...] los objetivos, los contenidos, los métodos pedagógicos y los criterios de evaluación, que tienen que permitir que los alumnos acaben la enseñanza obligatoria habiendo adquirido las competencias básicas que determina este Decreto” (DOGC, 2015: s.p). Una vez expuestas las características principales de este tipo de documentos, a continuación, se analizará el currículum de *Llengua castellana i literatura* de la ESO desde la óptica del tratamiento del *sujeto*.

En primer lugar, en el currículum de *Llengua castellana i literatura de Educación Secundaria Obligatoria* —el de Cataluña— se presentan un total de 12 competencias y 23 contenidos claves —CC—, los cuales se deben adquirir progresivamente. Así mismo, las competencias se agrupan en cuatro dimensiones distintas: *dimensión comprensión lectora*,

dimensión expresión escrita, dimensión comunicación oral y dimensión literaria. Además, cabe mencionar que de las 12 competencias que los estudiantes deben alcanzar, solamente 8 de ellas requieren los contenidos claves¹¹ agrupados bajo la denominación de “CC22 Morfología i sintaxis”¹². Merece comentario el hecho de que las ocho competencias destacadas, que implican el dominio del contenido clave de morfología y sintaxis, están orientadas a saber cómo comprender textos y a cómo hablar y escribir correctamente. Esto se relaciona con la competencia comunicativa —uno de los objetivos de la materia de Lengua castellana y literatura— entendida como “[...] l’habilitat per expressar i interpretar conceptes, pensaments, sentiments, fets i opinions de forma oral i escrita [...]” (Decret 187/2015, 2015: 1). Sin embargo, ninguna de ellas está enfocada a una reflexión metalingüística. Por lo tanto, se echa en falta un apartado donde los estudiantes deban reflexionar sobre una de sus lenguas maternas. No obstante, después de exponer las distintas dimensiones en las que se organiza la asignatura, se presentan los contenidos estructurados por cursos y en estos apartados se puede observar la adición de una nueva sección llamada “Bloc transversal de coneixement de la llengua”, donde se puede comprobar cómo los contenidos, en este caso de lengua, se presentan de manera gradual. Concretamente, tanto en primero como en segundo de la ESO se introducen los tipos de sintagmas, varias funciones sintácticas, entre las que se encuentra el *sujeto*, y los elementos de la oración. Seguidamente, en el tercer y cuarto curso se observa la introducción de nuevas funciones sintácticas, y otras cuestiones como la oración impersonal o la oración activa y pasiva.

En conclusión, después del análisis de estos dos documentos se ha podido comprobar que las funciones sintácticas poseen un valor relevante dentro del apartado dedicado a la lengua. Es una cuestión que se trata desde el primer curso de la ESO hasta Bachillerato, aunque, cabe puntualizar que en este último su aparición es menor. Así mismo, también se observa que la labor de reconocer, usar y explicar la función sintáctica de *sujeto* se halla en el primer ciclo, mientras que en cuarto de la ESO se reflexiona sobre él. Esta última idea se deberá contrastar en el siguiente apartado, además se conocerá de qué modo abordan estos objetivos.

2.3 La enseñanza de la gramática desde la perspectiva de la didáctica

Como se ha observado y señalado en el apartado anterior, según los documentos oficiales de educación, el objetivo principal de la asignatura de *Lengua castellana y Literatura* es la adquisición de la competencia comunicativa por parte de los alumnos. Este hecho, como

¹¹ Uno de ellos se presenta bajo la etiqueta de “Sintaxis de la oración”.

¹² Se recomienda la consulta del anexo 2 para la comprensión total de esta idea.

es de esperar, condiciona el enfoque de la enseñanza y, por tanto, en la didáctica. Así pues, “[...] se intenta que los conocimientos gramaticales tengan sentido en cuanto al desarrollo de habilidades lingüístico-comunicativas [...], y que la reflexión gramatical se integre en las actividades de comprensión y composición de los textos” (Zayas, 2006: 147). Teniendo en cuenta esta afirmación de Felipe Zayas y el análisis que se ha realizado del *Real Decreto 1105/2014*, se podría pensar que la reflexión gramatical ocupa un papel central en las clases de lengua, pero, lo cierto es que esto en la práctica no se cumple, dado que todavía predominan “[...] las actividades centradas en la identificación y el etiquetado de formas lingüísticas, menoscabando el juego lingüístico y la manipulación del lenguaje” (Zayas, 2006: 148)¹³. Además, también se ha advertido que las tareas de *observación, reflexión y explicación* son propias del último curso de la ESO y de los cursos que constituyen el Bachillerato, mientras que el *reconocimiento, uso y explicación* son objetivos de los tres primeros cursos. Por lo tanto, esto demuestra que se produce un claro desajuste entre los objetivos y la manera de enseñar la gramática, y el tipo de ejercicios que se plantean. Esta situación desencadena un cambio obligatorio en alguna de las dos partes de esta dicotomía. Claramente, la reflexión metalingüística es necesaria, así pues, por esta regla de tres, aquello que debería ser modificado son la forma de estudiar los distintos contenidos y las actividades, con el fin de que la reflexión gramatical no se presente solamente como un objetivo general, sino que también se perciba en los ejercicios.

Por lo tanto, este cambio de perspectiva tan necesario ocasiona que el acento ya no recaiga “[...] sobre cuáles son y cómo son las formas lingüísticas, sino para qué sirven y cuál es la mejor opción en situaciones concretas de uso” (Zayas, 2006: 28). Este es el enfoque por el que se debe abogar en las aulas de secundaria, un planteamiento que se aleja, en parte, de la identificación de formas lingüísticas y funciones y, por tanto, del análisis sintáctico tradicional, y que defiende, por otro lado, los esquemas semánticos, el aprendizaje del uso y la transcendencia del significado. Según Felipe Zayas (2006), esta orientación recibe el nombre de *gramática pedagógica*, la cual “[...] debería presentar los hechos lingüísticos jerarquizados, de manera que la dimensión pragmática y semántica presidiera la descripción formal” (Zayas, 2006: 29). Por lo tanto y, en consecuencia, actualmente se defiende la adopción de un nuevo enfoque en el estudio de la sintaxis, en las aulas de secundaria. Idea respaldada no solo por la lingüística, sino también por los especialistas en didáctica y por muchos profesores, como es el caso de Felipe Montero, el cual declara lo siguiente: “Se ha de sustituir, pues, la gramática

¹³ Las afirmaciones que se realizan en este apartado se ejemplificarán en el punto siguiente.

rutinaria por la gramática reflexiva. La enseñanza gramatical debe basarse en la reflexión” (Montero, s.f: 1). De este modo, el centro de la asignatura de lengua pasa a ser ocupado por la reflexión. A través de la cual, se pretende que el alumnado —como hablante del español— plantee y exprese sus conocimientos sobre alguna noción concreta relacionada con el idioma que utiliza a diario. De esta manera, se intenta que los alumnos perciban el estudio de la lengua como algo más próximo, y no tan alejado, dado que, en definitiva, están analizando algo que les es propio. Al mismo tiempo, se pretende cambiar la visión que se tiene de la gramática como “[...] una actividad aburrida, inútil y complicada” (Bosque y Gallego, 2016: 64). Sin embargo, conseguir esto no es una tarea fácil, pues “La escuela no encuentra maneras de articular esta curiosidad sobre la lengua y proporcionar ayudas que la estimulen” (Fontich, 2011: 51).

Evidentemente, en la propuesta que se presentará en páginas posteriores, se tendrán en cuenta estas consideraciones; es decir, las actividades requerirán una reflexión lingüística por parte de los estudiantes. Así mismo, mediante mecanismos y estrategias que despierten cierto interés, se intentará que el estudio de la lengua no se perciba como una disciplina que nada tiene que ver con el sistema interiorizado del alumnado. De este modo, la idea generalizada que prevalece sobre la enseñanza de la gramática cambiará. Sin embargo, tal y como se ha apuntado anteriormente, no se trata de una labor sencilla. Bosque y Gallego (2016) señalan dos posibles problemas por los cuales no se logran alcanzar las consideraciones señaladas, estos son: el modo de presentar la gramática y la utilización de ejercicios anticuados¹⁴. En relación al primero, es conveniente apuntar que se suele enseñar a los alumnos a observar, a etiquetar, a clasificar, a comentar y a amplificar, pero, por el contrario, no se les educa a simplificar, a generalizar, a observar, a enjuiciar, a experimentar, tampoco a diseñar, a valorar, ni a sugerir o plantear sus propias hipótesis (Bosque y Gallego, 2016: 69). La decisión de elegir entre unas u otras actitudes determinará el cumplimiento o no de la reflexión lingüística, dado que a través de las primeras no se llevará a cabo ninguna reflexión. En cuanto al segundo problema, ambos autores apuntan que “Los ejercicios seguirán teniendo pleno sentido, pero ya no serán únicamente recursos para adquirir habilidades, sino más bien estrategias dirigidas a mejorar la comprensión y el análisis del idioma” (Bosque y Gallego, 2016: 66). Por lo tanto, como se había indicado al inicio del presente apartado, es imprescindible una modificación del planteamiento de los contenidos gramaticales, y como consecuencia de esto, también se debe diseñar otro tipo de ejercicios.

¹⁴ El empleo de ejercicios que poseen mayor tradición se basa en el hecho de que se suele educar en aquello en lo que se ha sido educado (Bosque y Gallego, 2016: 68).

No se cree conveniente finalizar este punto sin hacer referencia explícita a otro de los problemas que atañe directamente al asunto que se está estudiando — al *sujeto*—. Se trata de la diversidad en la terminología lingüística. De acuerdo con Jaume Macià, “L’heterogeneïtat i diversitat teòrica comporta també disparitat i inestabilitat terminològica i, si això dificulta l’assentament i intercanvi de coneixements entre els científics, té també un efecte negatiu en l’ensenyament, on hauria de prevaler la claredat i la simplicitat” (Macià, 2000: 9). Tal y como se ha comprobado en el primer apartado —1.1 *Análisis de obras especializadas*—, la terminología del sujeto¹⁵ puede variar dependiendo de la escuela o tendencia en la que se circunscriba el autor de una determinada obra. Esta situación de variedad, no solo se halla en el ámbito científico, sino que también se traslada al escolar, donde, como bien indica Macià, tiene un efecto negativo para la adquisición correcta de los distintos contenidos. Así pues, este problema, junto a los demás, también se tendrá en cuenta en el momento de plantear la propuesta.

En definitiva, en este apartado se ha querido demostrar el desajuste que existe, en la materia de *Lengua castellana y Literatura*, entre los objetivos establecidos en los documentos oficiales y el modo en el que se pretende cumplir estos propósitos —manera de presentar la gramática y el empleo de actividades anticuadas—. Este desajuste, en parte, es consecuencia de la renovación pedagógica que se está llevando a cabo en los últimos años, en el ámbito de la gramática. La finalidad de la cual es cambiar “[...] la rutina por la reflexión, y sustituir los hábitos memorísticos por los que fomentan la capacidad argumentativa” (Montero, s.f: 1). Por lo tanto, si los objetivos han cambiado en estos años, ¿por qué se sigue empleando los mismos mecanismos y ejercicios que entonces? Esta incoherencia perjudica gravemente el aprendizaje productivo del estudiante. Así pues, este conjunto de consideraciones se tendrá presente en el momento de realizar la propuesta.

2.4 Análisis crítico del tratamiento del sujeto en los libros de textos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria

El presente subapartado representa el último ángulo recto que, junto a los tres ángulos anteriores, cierra el cuadrado del que forman parte.¹⁶ Como se puede observar, en el centro de dicha figura geométrica se halla la propuesta que se presentará en el siguiente punto. Lo que se pretende con este esquema es exponer el proceso que se ha llevado a cabo, mediante la consulta de textos de diferente carácter con el objetivo de crear un nuevo proyecto de cómo tratar el

¹⁵ La terminología utilizada para diferenciar los distintos sujetos.

¹⁶ Consultar anexo 3.

sujeto en las aulas de la ESO. Así pues, el desarrollo de un análisis crítico del tratamiento del *sujeto* en los libros de texto de la ESO es la última labor que se ha realizado en esta primera gran parte.

Tal y como se afirmaba en el subapartado anterior, existe un claro desajuste entre los objetivos que se establecen en los documentos oficiales de educación —el principal de estos propósitos es la *competencia comunicativa*— y la manera de alcanzarlos, a través de una educación en la que se valora actitudes como la de etiquetar, clasificar, comentar, etc., y del empleo de ejercicios que no se adaptan a los nuevos cambios. Mediante la consulta de dos series¹⁷ pertenecientes a dos editoriales distintas —Santillana y La Galera— se ejemplificarán estas afirmaciones. Así mismo, cabe destacar, la importancia que desempeñan estos materiales en las aulas, ya que “Els llibres condicionen la manera d'ensenyar del docent, la manera d'aprendre de l'alumne i, a la vegada, fan la seva pròpia interpretació del currículum oficial; en definitiva, estableixen què, quan i com ensenyar” (Benito, 2016: 13). Por lo tanto, este análisis crítico es un asunto de suma importancia, pues no solo es beneficioso para la nueva propuesta, sino también para poner en duda un material que posee cierto prestigio entre los docentes y que es fundamental para los alumnos.

2.4.1 Análisis de los contenidos

El primer aspecto en el que se ha reparado es la distribución y aparición de la cuestión del *sujeto* en los índices de las dos editoriales mencionadas, asunto en el que se puede apreciar la primera diferencia entre ambas editoriales, dado que en el caso de Santillana el *sujeto* se trabaja en todos los cursos —desde 1º hasta 4º—, mientras que, en La Galera, se estudia desde 2º hasta 3º, pero en el último curso no, pues se centran más en las oraciones subordinadas¹⁸. No obstante, y dejando a un lado dicha diferencia, lo que se extrae de esta primera observación es la repetición del estudio del *sujeto*, casi bien, en todos los cursos de la ESO. Este hecho ocasiona que el *sujeto* se convierta en un contenido reiterativo para los estudiantes. Además, en aquellas comunidades autónomas que tengan dos lenguas oficiales, como es el caso de Cataluña —catalán y castellano— también trabajarán paralelamente dicho tema en la materia destinada al estudio del otro idioma. Por lo tanto, en estos casos, el *sujeto* se examinará cada curso dos veces durante cuatro años, según editoriales como Santillana, hecho que posiblemente produzca el

¹⁷ Cada serie está formada por los cuatro libros correspondientes a los cuatro cursos que constituyen la ESO.

¹⁸ En el anexo 4, se presentan unas tablas en las que se recoge esta información de manera ordenada.

aburrimiento y desinterés de los alumnos. Así mismo, esto también demuestra que este concepto ocupa un papel notable dentro del tratamiento de las funciones sintácticas. Estos datos se corresponden con lo establecido en los documentos oficiales, donde la aparición de las funciones sintácticas también ocupaba gran parte del aparatado de lengua.

En segundo lugar, se analizarán las definiciones que se proporcionan del *sujeto* en estas dos editoriales. Por un lado, Santillana propone la siguiente para 1º y 2º: “El sujeto es el sintagma o grupo nominal que designa la persona, animal o cosa de que se dice algo en la oración” (Santillana, 2015: 117), mientras que para 3º y 4º sugiere otra, que no difiere demasiado de la anterior: “El sujeto es el componente de la oración del que se dice o predica algo” (Santillana, 2015: 115). Por lo tanto, esta editorial proporciona una explicación basada en la morfosintaxis y en la semántica, pues el estudiante deberá localizar un SN y comprender el significado total de la oración para saber qué elemento es el *sujeto*. Por el contrario, en ningún momento se identifica dicha función sintáctica con ningún papel semántico/temático, en especial, con el de *agente* —asociación que tradicionalmente se establecía—. No obstante, las definiciones que propone esta editorial son problemáticas en el momento en el que se hallan ejemplos como los siguientes:

(1) Fumar aumenta las probabilidades de padecer cáncer de pulmón.

(2) A ella no le gustan las manzanas.

A través del ejemplo (1) se demuestra que la función de sujeto también puede ser desempeñada por una oración subordinada sustantiva de infinitivo —*Fumar*—. Por lo tanto, no siempre será un sintagma nominal el que realice esta función, aunque este sea el habitual. En cuanto a lo de “[...] persona, animal o cosa de que se dice algo en la oración” se trata de una definición poco precisa, pues en el caso de (2), en un primer momento, y según esta explicación *a ella* podría ser el sujeto, pues es la persona de la que se está exponiendo que no le gustan las manzanas. Sin embargo, el sujeto es *las manzanas*. En definitiva, como se ha demostrado que ambas definiciones que presenta Santillana son problemáticas.

Por otro lado, se observa algo semejante en la editorial La Galera. En el libro de segundo no se proporciona una definición como tal del *sujeto* en ninguno de los tres temas en los que se trata. Simplemente, se limitan a señalar que dicha función sintáctica es desempeñada por un sintagma nominal, dado que la teoría del *sujeto* se introduce mediante el estudio de los *sintagmas*. No obstante, en el libro del tercer curso se halla la siguiente definición: “Es el sintagma nominal (SN) que expresa el elemento del cual se dice algo en la oración” (La Galera, 2009: 46). Así pues, una vez, más se recurre a los mismos parámetros morfosintácticos y semánticos para definir esta función: *sintagma nominal* —sintaxis— y *aquello de lo que se dice*

algo —semántica—. Sin embargo, tal y como se ha comprobado anteriormente, estos criterios son cuestionables.

En cuanto a las pruebas de identificación, se puede afirmar que ambas editoriales presentan la más importante y fiable: la concordancia entre el sujeto y el verbo. En el caso de Santillana, a pesar de que en el libro del primer curso ya se menciona al *sujeto*, no es hasta el curso siguiente cuando se hace referencia a dicha prueba de reconocimiento: “El núcleo del sujeto y el del predicado comparten rasgos, es decir, concuerdan en número y persona” (Santillana, 2015: 116). La ausencia de esta prueba resulta sorprendente en la medida en la que se prioriza la presentación de los tipos de sujetos antes que la explicación de un fenómeno que define en parte lo que es un *sujeto*, como lo es la concordancia. Esto mismo vuelve a suceder en el manual del tercer curso, donde una vez más no se alude a la concordancia, pero sí se proporciona una definición poco esclarecedora y los tipos de sujetos que existen. Así mismo, la relación de concordancia entre sujeto y verbo no se presenta como la prueba más fiable para identificar un sujeto, sino como aquella manera que “nos permite identificar el sujeto de la oración en algunos casos en los que puede resultar dudoso” (Santillana, 2015: 116).

Por el contrario, en los libros de la editorial La Galera, siempre se alude a la concordancia cuando se hace mención del *sujeto*, y, además, se presenta como la prueba más fiable para reconocerlo, tal y como se puede comprobar en la siguiente cita:

Entre el núcleo del SN que funciona como sujeto de la oración y el núcleo del SV que lo hace como predicado debe haber concordancia de persona y de número. Por lo tanto, la forma más segura de reconocer el sujeto de una oración es cambiar el número (singular-plural) o la persona del verbo, y observar qué cambios se deben producir en la concordancia. (La Galera, 2009: 70)

En último lugar, se examinará la terminología que se emplea en estos manuales. Como ya se apuntó en el apartado anterior —2.3 *La enseñanza de la gramática desde la perspectiva de la didáctica*—, es importante el empleo de una terminología clara, unívoca y simple, en las aulas de secundaria. Por tanto, se defiende el uso de un vocabulario que se aleje de la heterogeneidad y de la diversidad teórica, y que de este modo, facilite el asentamiento eficaz de los contenidos. Ahora bien, es cierto que en el caso del *sujeto* no existe otro término —aparte del propio— para designar al componente de la oración que concuerda con el verbo. Así pues, la función sintáctica estudiada no se halla en la situación de variabilidad terminológica en la que se encuentran otras como el *complemento preposicional* al cual también se le puede denominar *complemento de régimen verbal* o el *complemento directo* también llamado *objeto directo*.

Tal y como se expuso en el primer apartado del presente trabajo —2.1 *Análisis de obras especializadas*—, la diversidad de términos reside en los tipos de sujeto. Como era de esperar, esta variedad existente en las obras de los especialistas se traslada a los libros de secundaria. De esta manera, la editorial Santillana emplea el vocablo *tácito* para denominar aquel sujeto que se omite de la oración, y *expreso* para aquel que sí que aparece. La elección de estos términos se mantendrá en los cuatro libros correspondientes a los cuatro cursos de la ESO. No obstante, se observa, que en el manual de primero junto a *tácito* aparece el sinónimo *omitido*. La *Nueva gramática de la lengua española* también prefería la utilización de esta terminología. Por otro lado, la editorial La Galera opta por el uso de *elíptico*¹⁹ o *elidido* en lugar de *tácito* y *léxico* en vez de *expreso*. Ahora bien, en el libro del tercer curso se añade el concepto de *sujeto gramatical*: “[...] es el expresado por el número y la persona de la forma verbal de la oración. A veces se puede representar mediante el pronombre correspondiente” (La Galera, 2009: 46). Esta última noción la presentaba Emilio Alarcos Llorach en su *Gramática de la lengua española*.

En definitiva, después del análisis crítico que se ha realizado en esta sección, tres son los aspectos que merecen mención. El primero de ellos es que el *sujeto* es una cuestión que se estudia en la mayoría de los cursos de la ESO. Además, se ha advertido que los contenidos relacionados con este tema —qué es un *sujeto*, clases de *sujetos*, concordancia, oraciones impersonales, etc., — son repetitivos en la medida en la que se trabajan desde cero en todos los años, sin que se aumente la complejidad. El segundo de los aspectos a destacar son las definiciones poco precisas que se proporcionan sobre el *sujeto*. Explicaciones que se basan en parámetros sintácticos y semánticos poco útiles y que no dan el lugar que se merece a la concordancia con el verbo, rasgo más característico de dicha función sintáctica. Por último, cabe hacer referencia a la terminología diversa que se utiliza, según la editorial, para referirse a los diferentes tipos de sujetos, en lugar de una homogénea que facilite el aprendizaje de los estudiantes.

2.4.2 Análisis de las actividades

De acuerdo con Rut Benito (2016), “La docència de la sintaxi està sotmesa a unes pautes metodològiques molt tradicionals: el professor comença amb l’explicació d’algun concepte amb exemples descontextualitzats i després els estudiants han de fer exercicis en els quals s’aplica la teoria” (Benito, 2016: 25). Por lo tanto, se podría afirmar que lo analizado en

¹⁹ Término también utilizado por Juan Alcina y José Manuel Bleca en un su *Gramática española*.

el apartado anterior es la teoría que explica el profesor en las clases de lengua, y lo que se examinará a continuación son los ejercicios que los estudiantes deben realizar después de la explicación del docente. Así pues, en este subapartado se pretende comprobar qué clase de actividades proponen estas dos editoriales para trabajar el concepto de *sujeto*.

Después de haber examinado uno por uno los ejercicios de la editorial Santillana en los que se trabaja la cuestión del *sujeto* —un total de 23 actividades—, se ha realizado el siguiente gráfico —Figura 2— en el que se presentan, en porcentajes, los datos obtenidos. Como se puede observar, casi la mitad de los ejercicios —48%— consiste en identificar al *sujeto*²⁰. Esta cifra inicial demuestra que la variedad de actividades ofrecida por la editorial no es equitativa, ya que en la mitad de ellas se trabaja la misma destreza: la identificación. Seguidamente, se hallan los ejercicios de clasificar y completar. Concretamente, los de clasificar se utilizan sobre todo para trabajar la cuestión de los tipos de sujetos²¹. El resto de las actividades etiquetadas bajo los términos: *transformar*, *pensar*, *construir* y *explicar* representan el 20% del total.

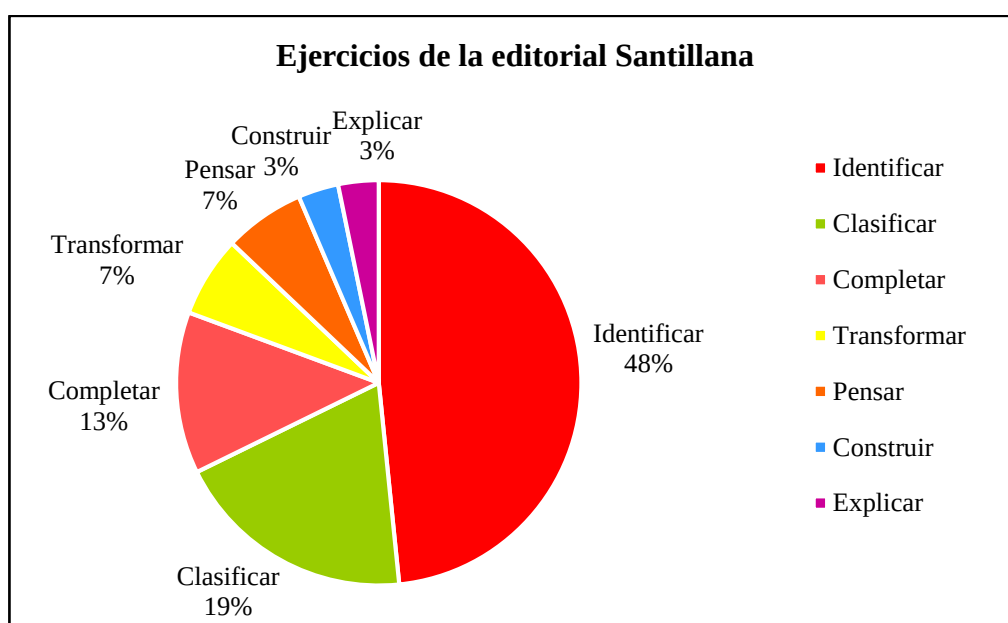


Figura 2. Fuente: elaboración propia.

En el caso de la editorial La Galera²² sucede algo semejante —Figura 3—, pues una vez más los ejercicios de identificar ocupan el primer puesto, pero esta vez les siguen los de completar y no los de clasificar, los cuales ocupan la tercera posición²³. Así mismo, los de clasificar se siguen utilizando para trabajar los tipos de sujeto. Después de las actividades de

²⁰ En el anexo 6 se muestra un ejercicio de esta clase.

²¹ Consultar anexo 6.

²² Se han analizado un total de 12 actividades de la editorial La Galera.

²³ En el anexo 7 se muestran unos ejercicios de estas clases.

clasificar, las más habituales son las de transformar y pensar, las cuales se mantienen en el mismo lugar que en la editorial Santillana.

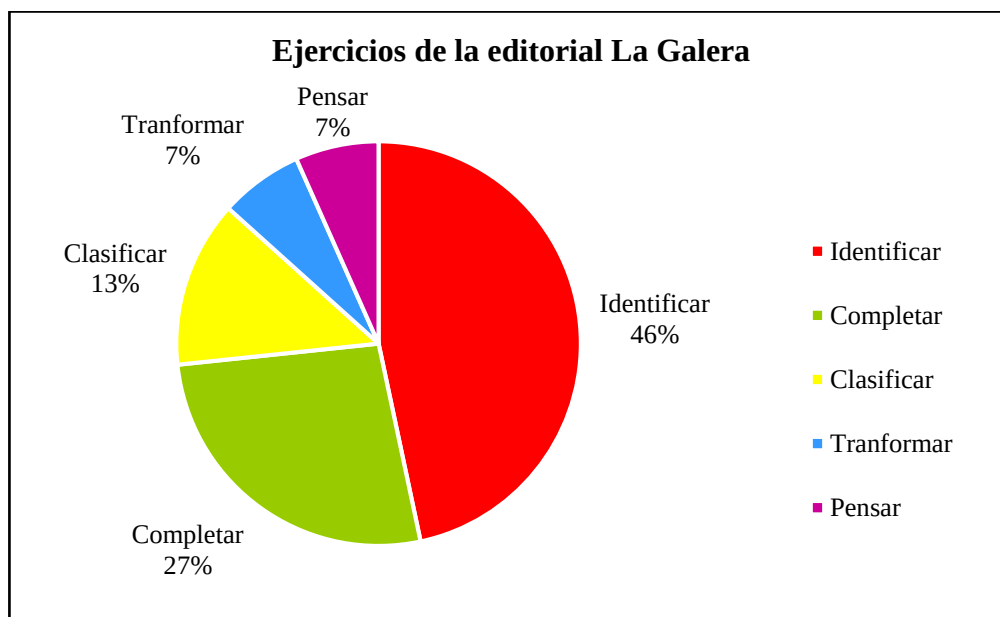


Figura 3. Fuente: elaboración propia.

Por lo tanto, se puede afirmar que los resultados obtenidos del análisis de los ejercicios de cada una de las dos editoriales son muy similares²⁴. En ambas, la clase de actividades que más prevalece es la de identificar, por el contrario, la de pensar es la que menos aparece. Esta situación contradice a lo establecido en los documentos oficiales, donde, como ya se comentó en apartados anteriores, se defiende la reflexión gramatical. Así mismo, también se contrapone a la renovación pedagógica, el objetivo de la cual es la sustitución de la gramática rutinaria y mecánica por la reflexiva. Sin embargo, si se profundiza con más detenimiento en la clasificación establecida en los gráficos, se advertirá que la división entre ejercicios mecánicos y reflexivos abarca mucho más que las actividades de identificar y pensar. De hecho, las tareas de clasificar y completar también estarían dentro del grupo de ejercicios mecánicos, ya que “[...] els estudiants tan sols necessiten fer ús de la seva competència lingüística interna, la qual els permet crear oracions gramaticals sense saber el per què.” (Benito, 2016: 26). Por otro lado, las tareas de explicar y transformar se incluirían en el grupo de ejercicios que requieren cierta reflexión. Lamentablemente, estas últimas, en la editorial Santillana, representan el 17%, mientras que las primeras el 83%. En La Galera, 14% y 86%. Ahora bien, también se han descubierto ejercicios clasificados bajo la etiqueta de *pensar*, pero en realidad se debe identificar, sirva de ejemplo el siguiente:

²⁴ En el anexo 5 se presenta un gráfico con la comparativa de ambas editoriales.

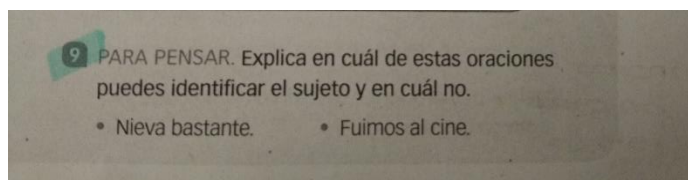


Figura 4. Fuente: (Santillana, 2015: 237).

En conclusión, gracias al análisis que se ha llevado a cabo se ha demostrado varias de las cuestiones que se habían apuntado en apartados anteriores. De este modo, se reafirma lo dicho por Bosque y Gallego (2016) sobre el empleo de ejercicios anticuados en la actualidad, los cuales no se adaptan a los nuevos objetivos, pues como se ha comprobado todavía predominan las actividades mecánicas que no requieren reflexión. Esta situación se puede relacionar con la percepción que tiene los estudiantes sobre la materia de Lengua castellana y Literatura como una asignatura aburrida, pues realizar ejercicios automáticos, repetitivos y fáciles genera el desinterés de cualquiera.

3. Nueva propuesta de cómo trabajar el sujeto en la ESO

Tal y como se estableció en el apartado de *Introducción*, la segunda parte del presente estudio consiste en la realización de una nueva propuesta de cómo trabajar el *sujeto* en la ESO. Para la elaboración de dicha propuesta se tendrá presente toda la información que se ha obtenido en la primera parte —2. *Análisis de fuentes de documentación*—, además de los cuestionarios realizados a profesores y estudiantes²⁵. De este modo, se considerará lo dicho por los especialistas de la lengua española, lo establecido en los documentos oficiales, lo expuesto por los expertos en didáctica y los resultados obtenidos del análisis crítico de los libros de texto de la ESO. Esta sección se organizará en dos partes: la teórica y las de las actividades.

3.1 Parte teórica

En esta primera parte, se atenderá a las cuestiones teóricas relacionadas con el *sujeto*. Por lo tanto, esta sección se relaciona con el apartado 2.4.1 *Análisis de los contenidos*, en el que se llevó a cabo un análisis crítico de cómo se presentaban los distintos temas que se vinculaban con el *sujeto* en los libros de texto de la ESO de las editoriales La Galera y Santillana.

El primer aspecto en el que se reparaba, en dicho apartado, era la distribución y aparición de la cuestión del *sujeto* en los índices de las dos editoriales. De esta manera,

²⁵ Las preguntas y respuestas de dichos cuestionarios se encuentran en los anexos 8 —Cuestionario para los profesores— y anexo 9 —Cuestionario para los estudiantes—.

se observaba que en el caso de la editorial Santillana se trabajaba en los cuatro años que constituyen la ESO, mientras que en la editorial La Galera solamente se estudiaba en dos de los cuatro cursos. Ante esta disparidad, el presente estudio propone reducir el número de cursos en los que se estudia el *sujeto* de manera considerable, aunque no está de más que en los demás se lleve a cabo un repaso rápido con el objetivo de que los alumnos hagan memoria. De este modo, el estudiante no tendrá la impresión de que, en la asignatura de Lengua castellana y Literatura, está estudiando el mismo concepto en los cuatro cursos académicos, sin incrementar la complejidad. Como ya se apuntó en el apartado 2.3 *La enseñanza de la gramática desde la perspectiva de la didáctica*, la repetición del mismo tipo de ejercicio generaba el desinterés de los alumnos. Así pues, lo mismo sucede con la reiteración de los conceptos. Además, los resultados de la pregunta cinco²⁶ del cuestionario de los profesores demuestran que la mayoría de estos (84,7%) piensan que el *sujeto* no es concepto tan complicado para estudiarlo en cada curso de la ESO. Así pues, por todo esto se opina que lo más convenientes es que en 1º de la ESO se presente la definición, la prueba de la concordancia y los tipos, y en 2º de la ESO, las oraciones impersonales y algunos ejemplos más complejos.

En segundo y, en tercer lugar, en el apartado citado, se analizaban las definiciones y las pruebas que ambas editoriales presentaban para entender qué es un *sujeto* y saber cómo identificarlo. No obstante, tanto las definiciones de Santillana como las de La Galera entraban en contradicción con algunas oraciones. En cuanto a la prueba para identificarlo, en ambos casos se exponía la de la concordancia, pero no siempre ocupaba el lugar más adecuado. Por lo tanto, ambas nociones —definición y prueba de concordancia— no se muestran en ninguna de las dos editoriales de manera acertada. Así mismo, gracias a los datos obtenidos de las dos preguntas que forman el cuestionario de los estudiantes, se observa que más de la mitad de los votantes prefieren la definición en la que aparece la noción de concordancia. Además, también piensan que esta —la concordancia— es la prueba más fiable para identificar un *sujeto*²⁷. Así pues, esto demuestra que, en clase, las definiciones que se proponen en el libro no se tienen del todo en cuenta, de ser así, las respuestas no hubieran sido estas.

Del mismo modo, los docentes tienen claro que esta prueba es la más segura —el 93.2% piensan esto—. No obstante, a la hora de escoger una definición del concepto no

²⁶ Se recomienda la consulta del anexo 8.

²⁷ Se recomienda la consulta del anexo 9.

se produce esta unanimidad, aunque la mayoría —81,7%— elige la opción de *Elemento de la oración que concuerda en persona y número con el verbo*. Teniendo en cuenta el análisis de los libros de texto y las respuestas de los cuestionarios de los alumnos y de los profesores, en este estudio, se cree que lo más conveniente es presentar una definición en la que aparezcan los siguientes términos: *número*, *persona* y *concordancia*. Así pues, se propone la siguiente definición: El sujeto es el elemento que debe concordar en número y persona con el verbo para que la oración esté bien formada. En cuanto a la prueba de la concordancia, se cree que se debería enseñar desde un principio y prescindir de otras.

Seguidamente, la última cuestión a la que se hacía referencia era la diversidad terminológica que se hallaba para referirse a los distintos tipos de sujeto. Así pues, se extrajo que las dos editoriales examinadas empleaban términos diferentes para referirse a la misma idea: *tácito* u *omitido* y *expreso*, en el caso de Santillana, y *elíptico* o *elidido* y *léxico*, en La Galera. Así mismo, este desajuste no solo se advirtió en los libros de texto, sino también en las gramática y manuales de los especialistas —2.1 *Análisis de obras especializadas*—. Sin embargo, como bien se apuntó, anteriormente, Jaume Macià (2000) exponía el efecto negativo que causaba esta heterogeneidad en el proceso de adquisición de los estudiantes y defendía el uso de términos claros y simples. Por esto mismo, se cree que la terminología más simple y clara para referirse a los tipos de sujeto, en el ámbito educativo, es: *omitido* y *expreso*, ya que el significado de ambas palabras, seguramente, sea conocido por los alumnos. Teniendo en cuenta los resultados de la pregunta seis del cuestionario de profesores, se puede afirmar que la mayoría de estos (68.3%) también prefieren esta terminología²⁸ —*omitido* y *expreso*—. No obstante, otra opción totalmente válida sería seguir lo establecido por la Real Academia Española. En tal caso, la denominación sería: *tácito* y *expreso*.

3.2 Actividades

En esta segunda parte, se propondrá una serie de ejercicios para trabajar el *sujeto*. Por lo tanto, esta sección se relaciona con el apartado 2.4.2 *Análisis de las actividades*, en el que se examinó qué clases de tareas plantean las dos editoriales mencionadas. A través de este análisis se comprobó que los ejercicios que predominaban en ambas editoriales eran los de identificar, clasificar y completar —ejercicios mecánicos—, mientras que los reflexivos ocupan los últimos puestos y presentaban porcentajes muy bajos. Estos datos obtenidos se oponían, por un lado, a lo establecido en los documentos

²⁸ Se recomienda la consulta del anexo 8.

oficiales en los que se proponía una reflexión gramatical por parte del alumnado, y, por otro lado, a la renovación pedagógica la cual también defendía la sustitución de la gramática rutinaria por la reflexiva. Así pues, ante la escasez de actividades que requieren cierta reflexión, el presente estudio mostrará, a continuación, una serie de mecanismos y tipos de tareas a través de las cuales el profesor se asegurará de que los estudiantes piensen.

Se está de acuerdo con Bosque y Gallego (2016) en que “[...] los ejercicios de respuesta rápida tienen sentido si se pide a los alumnos que justifiquen sus contestaciones, o que descarten, razonándolas, las opciones no adecuadas” (Bosque y Gallego, 2016: 72). Por tanto, si la mayoría de los ejercicios de identificar, clasificar, etc., a los que se ha hecho referencia en secciones anteriores, incorporasen la justificación en sus enunciados se convertirían en actividades acordes a lo establecido. De este modo, también quedaría más claro que la concordancia es la prueba más fiable, pues lo comprobarían ellos mismos.

Otro tipo de actividad es la de análisis inverso, la cual “[...] permite desarrollar la capacidad de abstracción de los estudiantes, uno de los aspectos más descuidados en la enseñanza de la lengua en nuestras aulas.” (Bosque y Gallego, 2016: 72). Esta consiste en que el alumno debe pensar y construir una oración que se ajuste a las condiciones que el profesor ha indicado. Además, a través de esta clase de ejercicio el alumnado observa el vínculo evidente que existe entre la lengua que ellos utilizan para comunicarse y la que estudian en clase, ya que, necesitan indagar en su propio conocimiento para contestar. A continuación, se propone un ejemplo:

1. Construye una oración con un verbo impersonal relacionado con los fenómenos meteorológicos con un complemento circunstancial de lugar al principio de la oración.
2. Construye una oración en la que el sujeto de esta se halle después del verbo (posición posverbal).
3. Construye una oración con el verbo impersonal *haber*.
4. Construye una oración con un sujeto expreso.
5. Construya una oración con un sujeto omitido.

Figura 5. Fuente: elaboración propia.

En tercer lugar, se hallan los ejercicios de análisis de secuencias agramaticales (Bosque y Gallego, 2008: 77). En estas actividades se le pide al alumno que corrija el error por el cual la oración no es gramatical y, por otro lado, debe formular una generalización donde explique porqué esa secuencia en español no es correcta, según la normativa. Por ejemplo, *Ellos comimos en el restaurante de la esquina*, ante este enunciado el estudiante debería redactar una generalización semejante a la siguiente: *en español, el sujeto de la oración concuerda en número y persona con el verbo, por tanto, el pronombre y las desinencias deben expresar el mismo número y persona*. Además, mediante estos ejercicios también se trabaja la capacidad de abstracción de los estudiantes, pues deben crear un principio. Así mismo, “[...] el objetivo ya no es únicamente la identificación del sujeto, sino aprender a usar un metalenguaje gramatical básico en un texto expositivo-explicativo” (Zayas, 2006: 152). En la figura siguiente, se muestra un ejemplo:

1. Debe tenerse en cuenta las condiciones en las que se encuentra este edificio.
2. A pedro le gusta los libros de acción.
3. Durante la excursión hubieron varias personas que se cansaron.
4. La restauración de los distintos colegios costarán muchos millones.
5. En el ático viven una pareja de estudiantes.
6. Le salió mancha por toda la piel.

Figura 6. Fuente: elaboración propia.

El siguiente tipo de ejercicio son los pares mínimos que “[...] se dividen en dos grupos: en el primero, dos secuencias sencillas y gramaticales se diferencian en un solo factor, que el estudiante debe analizar. En la segunda modalidad, una de las dos secuencias es agramatical” (Bosque y Gallego, 2008: 78). De esta manera, el alumno observar cómo el cambio de un solo factor trasciende en el significado completo de la oración o en su condición de gramatical o agramatical. A continuación, se muestra un ejemplo de ejercicios de este tipo:

1. Te compraré la nueva temporada de esta serie.
Te encantará la nueva temporada de esta serie.
2. Una ola de calor ha llegado a nuestro país.
Ha llegado una ola de calor a nuestro país.
3. Carmen nos presentó a su nueva pareja en la fiesta de inauguración.
Nos presentó a su pareja en la fiesta de inauguración.
4. *Habían muchas personas en el concierto.
Había muchas personas en el concierto

Figura 7. Fuente: elaboración propia.

En definitiva, en este subapartado se ha querido proponer un conjunto de actividades que requieren cierta reflexión por parte de los alumnos. Con esta serie de ejercicios se cumple con lo decretado en los documentos oficiales y con lo dicho por los especialistas en didáctica. Además, se equilibra la balanza de los tipos de actividades, pues el 50% serán ejercicios de respuesta rápida, y el otro 50% actividades de respuesta razonada. Así mismo, tal y como se puede comprobar en el cuestionario de los profesores, 52 de los 55 que han votado reconocen que ellos mismos realizan ejercicios para sus estudiantes, por lo tanto aquí se observa claramente, la insuficiencia de las actividades presentadas en los libros.

4. Conclusiones

En definitiva, una vez alcanzado el final del presente trabajo, se puede afirmar que los objetivos o propósitos que se habían establecido en el apartado de *Introducción* se han cumplido a través de la realización de este. Según lo establecido en dicha sección, primeramente, se ha investigado cómo el *sujeto* es estudiado desde cuatro perspectivas distintas: especialistas de la lengua española, documentos oficiales, didáctica de la gramática y desde los libros de textos de dos editoriales —Santillana y La Galera—. A continuación, se ha presentado una nueva propuesta de cómo estudiar el *sujeto* en la ESO, la cual se divide en dos partes: una teórica y otra práctica. En la primera de ellas se ha tratado los conceptos teóricos más polémicos del tema del *sujeto* —definición, prueba más fiable para identificarlo y la terminología para designar los tipos—, y en la segunda, se han propuesto cuatro tipos de ejercicios, que nada tienen que ver con los presentados por las editoriales, que pueden servir como modelo para aquellos docentes que quieran que sus alumnos realicen actividades en las que esté presente la reflexión metalingüística, tal y como se establece desde los documentos oficiales y desde la didáctica de la gramática. Claramente, para la elaboración de esta propuesta de mejora se ha tenido en cuenta toda la información extraída de la primera parte, además, de dos cuestionarios respondidos por profesores y estudiantes.

En conclusión, y de manera general, se ha observado un claro desajuste entre los libros de texto de las editoriales y lo propuesto por los documentos oficiales —*Real Decreto 1105/214* y el *currículum de Llengua castellana i literatura de la Educació Secundària Obligatoria*— y por los especialistas en didáctica de la lengua. De manera más específica, en las aulas de la ESO, no existe una correlación completa —en el caso del tema estudiado— entre los objetivos establecidos por los documentos oficiales y la manera de presentar los contenidos y los tipos de actividades que proponen las editoriales, pues todavía se siguen realizando ejercicios mecánicos y antiguos. Así mismo, en el caso concreto del *sujeto*, la variedad terminológica que se hallaba en las obras especializadas también se encuentra en los libros de los estudiantes, dificultando el aprendizaje de estos. Este conjunto de incongruencias provoca en parte el desinterés del alumno y una correcta, coherente y provechosa enseñanza. Ahora bien, el cambio hacía una mejora no debe producirse solo por parte de las editoriales, sino también por parte de los profesores, la formación de los cuáles debe ser continúa, con el objetivo de conocer las actualizaciones pedagógicas, pero también, para enriquecer su conocimiento de la materia.

5. Bibliografía

5.1 Bibliografía primaria

Carrasco, X (Dir.). (2009). *Lengua castellana y literatura 2 ESO*. Barcelona: La Galera.

Carrasco, X (Dir.). (2009). *Lengua castellana y literatura 3 ESO*. Barcelona: La Galera.

Carrasco, X (Dir.). (2009). *Lengua castellana y literatura 4 ESO*. Barcelona: La Galera.

Generalitat de Catalunya. (s.f). *XTEC-Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya* .
Obtenido de Currículum Llengua castellana i literatura de Bachillerato.
http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0028/f2989dc7-8a2c-4b2f-86e8-4d5929f43fd7/PUBL-curriculum_batxillerat.pdf. Fecha de última consulta: 30/04/2019.

Generalitat de Catalunya. (s.f). *XTEC- Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya* .
Obtenido de Currículum de Llengua castellana i literatura de la Educació Secundaria Obligatoria. <http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/eso/curriculum/>.
Fecha de última consulta: 30/04/2019.

Gobierno de España. (s.f). *Portal de la transparencia* . Obtenido de el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
https://transparencia.gob.es/serviciosbuscador/contenido/realdecreto.htm?id=NORMAT_E0492140113137&fcAct=2017-10-17T11:43:06.519Z&lang=en. Fecha de última consulta: 27/04/2019.

Romo, L (Dir.). (2015). *Lengua y Literatura 1 ESO: serie comenta*. Madrid: Santillana.

Romo, L (Dir.). (2015). *Lengua y Literatura 2 ESO: serie comenta*. Madrid: Santillana.

Romo, L (Dir.). (2015). *Lengua y Literatura 3 ESO: serie comenta*. Madrid: Santillana.

Romo, L (Dir.). (2015). *Lengua y Literatura 4 ESO: serie comenta*. Madrid: Santillana.

5.2 Bibliografía secundaria

- Alarcos Llorach, E. (1994). XXI. El sujeto explícito. En E. Alarcos Llorach, *Gramática de la lengua española* (pp. 266-274). Madrid: Espasa Calpe.
- Benito, R. (2016). *L'ensenyament de la sintaxi en català i castellà a l'Educació Secundària Obligatoria: el cas de les funcions sintàctiques (TFG)*.
- Blecua, J. M., y Alcina, J. (1994). 7.2.0 Elementos completivos: el sujeto. En J. M. Blecua, y J. Alcina, *Gramática española* (pp. 852-854). Barcelona: Ariel.
- Blecua, J. M., y Alcina, J. (1994). 7.8.3 El nombre sujeto. En J. M. Blecua, y J. Alcina, *Gramática española* (pp. 929-933). Barcelona: Ariel.
- Bosque, I., y Gutiérrez-Rexach, J. (2008). Sujetos y objetos. En I. Bosque, y J. Gutiérrez-Rexach, *Fundamentos de sintaxis formal* (pp. 343-432). Madrid: Akal.
- Bosque, I., y Gallego, Á. (2016). La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. *Revista de lingüística teórica y aplicada (RLA)*, 54 (2), 63-83.
- Demonte, V., y Bosque, I. (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Fontich, X. (2011). Enseñar y aprender gramática en la escuela obligatoria, hoy. *Revista Espaço Pedagógico*, 18 (1), 50-57.
- Macià, J. (2000). La terminología lingüística en la classe de llengua: un problema pendent. En J. Macià, y J. Solà. (ed.), *La terminologia lingüística en l'ensenyament secundari. Propostes pràctiques* (pp. 9-24). Barcelona: GRAÓ.
- Montero, F. (s.f). *Algo más sobre la enseñanza de la gramática en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)*. Obtenido de <http://ies.valleinclan.torrejondeardoz.educa.madrid.org/Ficheros/Ense%C3%B1anza%20gram%C3%A1tica.pdf>. Fecha de última consulta: 18/05/219.
- Ramalle, T. M. (2005). 4.5 El sujeto y la flexión . En T. M. Ramalle, *Manual de Sintaxis del Español* (pp. 387-412). Madrid: Editorial Castalia.

- Real Academia Española (RAE). (2009). 33. Sujeto . En Relat Academia Española (RAE), *Nueva gramática de la lengua española. Sintaxis II* (pp. 2527-2590). Madrid: Espasa Libros.
- Zayas, F. (2006). Hacia una gramática pedagógica . En A. Camps, y F. Zayas. (Coords.), *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp. 17-30). Barcelona: GRAÓ.
- Zayas, F. (2006). Trabajamos la oración . En A. Camps, y F. Zayas. (Coords.), *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp. 147-160). Barcelona: GRAÓ.

6. Anexos

Anexo 1

Análisis de obras especializadas		
Obras de gramática clásicas	Gramáticas de referencia	Obras de gramática contemporáneas
<i>Gramática española</i> de Juan Alcina Franch y José Manuel Blecua.	<i>Nueva gramática de la lengua española</i> de la RAE.	<i>Manual de Sintaxis del Español</i> de Teresa María Rodríguez Ramalle.
<i>Gramática de la lengua española</i> de Emilio Alarcos Llorach.	<i>Gramática descriptiva de la lengua española</i> de Violeta Demonte y Ignacio Bosque.	<i>Fundamentos de sintaxis formal</i> de Ignacio Bosque y Javier Gutiérrez-Rexach.

Figura 8. Fuente: elaboración propia.

Anexo 2

Competencias que requieren el “CC22 Morfología i sintaxis”	
Dimensión comprensión lectora	Competència 2. Reconèixer els gèneres de text, l'estructura i el seu format, i interpretar-ne els trets lèxics i morfosintàctics per comprendre'l.
Dimensión expresión escrita	Competència 5. Escriure textos de tipologia diversa i en diferents formats i suports amb adequació, coherència, cohesió i correcció lingüística.
	Competència 6. Revisar i corregir el text per millorar-lo, i tenir cura de la seva presentació formal.
Dimensión comunicación oral	Competència 7. Obtenir informació, interpretar i valorar textos orals de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i acadèmics, incloent-hi els elements prosòdics i no verbals.

	Competència 8. Produir textos orals de tipologia diversa amb adequació, coherència, cohesió i correcció lingüística, emprant-hi els elements prosòdics i no verbals pertinents.
	Competència 9. Emprar estratègies d'interacció oral d'acord amb la situació comunicativa per iniciar, mantenir i acabar el discurs.
Dimensió literaria	Competència 11. Expressar, oralment o per escrit, opinions raonades sobre obres literàries, tot identificant gèneres, i interpretant i valorant els recursos literaris dels textos.
	Competència 12. Escriure textos literaris per expressar realitats, ficcions i sentiments.

Figura 9. Fuente: (Decret 187/2015, 2015: s.p).

Anexo 3

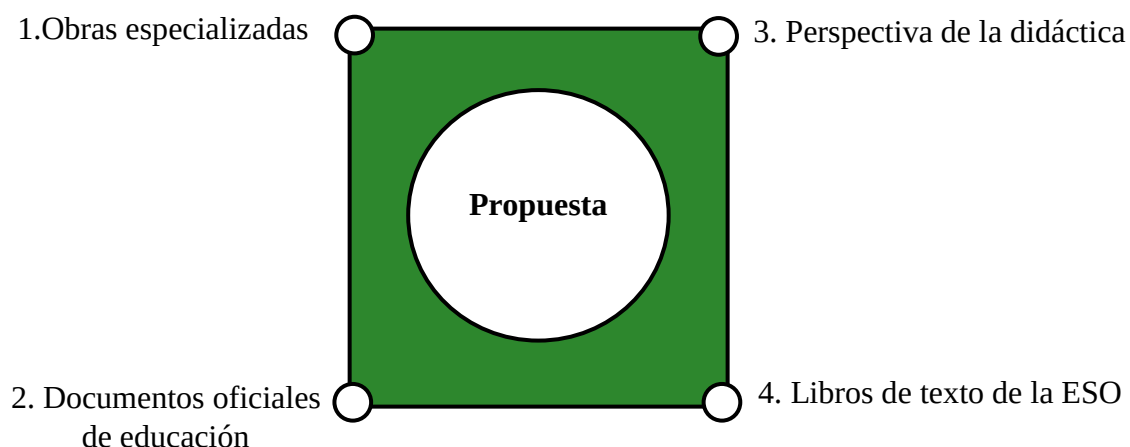


Figura 10. Fuente: elaboración propia.

Anexo 4

Aparición del sujeto en los índices de la editorial Santillana	
1º ESO	Tema 12. La oración. Sujeto y predicado ²⁹
2º ESO	Tema 6. Sujeto y predicado Tema 12. Análisis de la oración simple
3º ESO	Tema 5. El sujeto
4º ESO	Tema 4. Las oraciones

Figura 11. Fuente: elaboración propia.

Aparición del sujeto en los índices de la editorial La Galera	
1º ESO	No se ha conseguido este libro
2º ESO	Tema 1. El sintagma y la oración Tema 2. El sintagma nominal Tema 3. El sujeto
3º ESO	Tema 1. La oración simple y la oración compuesta Tema 2. Las funciones de la oración (I)
4º ESO	No se trata el sujeto en ningún tema

Figura 12. Fuente: elaboración propia.

Anexo 5

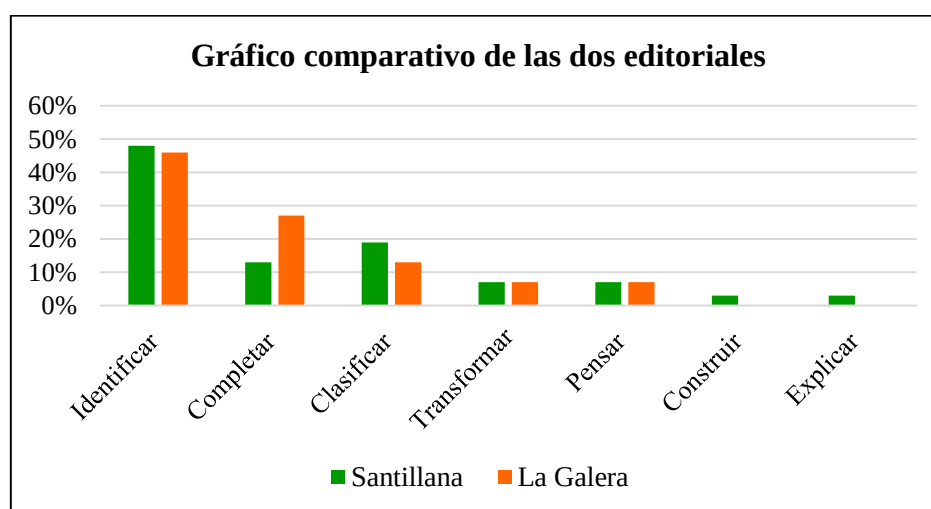
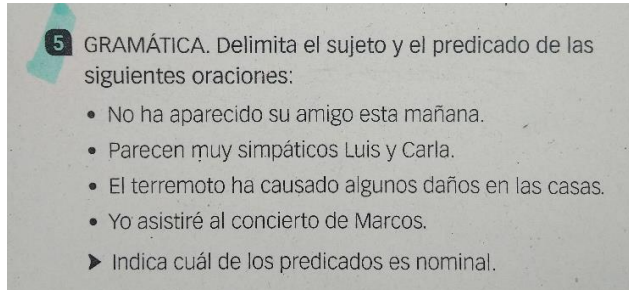


Figura 13. Fuente: elaboración propia.

²⁹ Son los títulos de los apartados de gramática, no del tema en general.

Anexo 6

Ejemplo de ejercicio de identificar el sujeto.



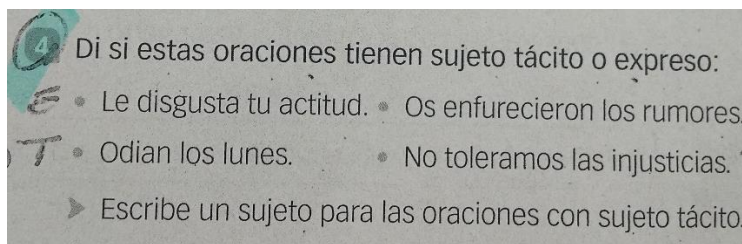
5 GRAMÁTICA. Delimita el sujeto y el predicado de las siguientes oraciones:

- No ha aparecido su amigo esta mañana.
- Parecen muy simpáticos Luis y Carla.
- El terremoto ha causado algunos daños en las casas.
- Yo asistiré al concierto de Marcos.

► Indica cuál de los predicados es nominal.

Figura 14. Fuente: (Santillana, 2015: 28).

Ejemplo de ejercicio de clasificar tipos de sujeto.



4 Di si estas oraciones tienen sujeto tácito o expreso:

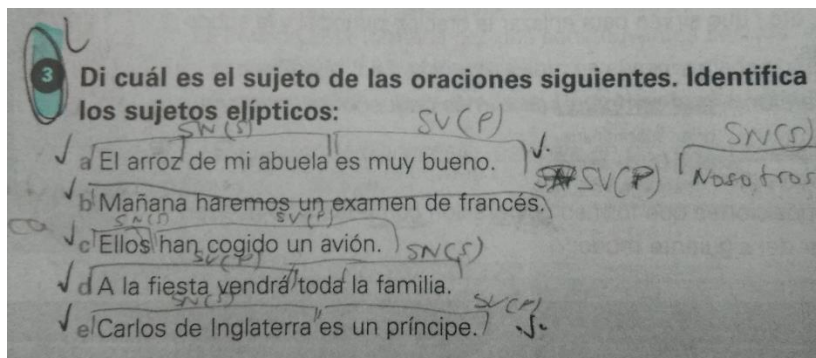
- Le disgusta tu actitud.
- Os enfurecieron los rumores.
- Odian los lunes.
- No toleramos las injusticias.

► Escribe un sujeto para las oraciones con sujeto tácito.

Figura 15. Fuente: (Santillana, 2015: 117).

Anexo 7

Ejemplo de ejercicio de identificar el sujeto



3 Di cuál es el sujeto de las oraciones siguientes. Identifica los sujetos elípticos:

- ✓ a El arroz de mi abuela es muy bueno. *SN(S)* *SV(P)*
- ✓ b Mañana haremos un examen de francés. *SV(P)* *Nosotros*
- ✓ c Ellos han cogido un avión. *SN(S)*
- ✓ d A la fiesta vendrá toda la familia. *SV(P)*
- ✓ e Carlos de Inglaterra es un príncipe. *SV(P)*

Figura 16. Fuente: (La Galera, 2009: 42).

Ejemplo de ejercicio de completar

4 Completa el texto siguiente con el SN sujeto adecuado:

a el león
b la valiente jirafa
c su capa
d sus largas patas

e La jirafa, un animal apacible y sociable,
f las jirafitas de la comunidad
g plantas que le sirven de alimento
h su desmesurado cuello

completar

É vive en pequeños rebaños en la linde del bosque o en la sabana, donde se encuentran g. En medio de esta vegetación c tiene efectos miméticos: h se confunden con los troncos de los árboles y d acaba por no distinguirse entre el intrincamiento de las ramas. Pero mientras se atraca de hojas y de brotes, b vigila siempre: a puede atacar de improviso.

f se confían a una sola madre, que las vigila atentamente; si la hacen enfadar o se alejan demasiado, las hará volver al rebaño... a coces.

Vida íntima de los animales de África.
Editorial Rialp.

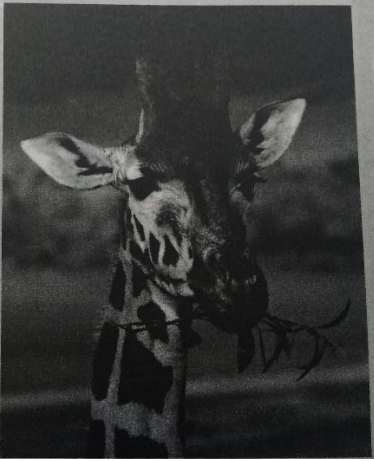


Figura 17. Fuente: (La Galera, 2009: 73).

Anexo 8

Cuestionario para los profesores

Datos personales
Titulación académica: La mayoría eran licenciados en Filología Hispánica.

1. En tus clases, ¿cómo defines el sujeto? (posibilidad de marcar más de una opción)

- a) Sintagma nominal que designa a la persona, animal o cosa de los que se dice algo en la oración.
- b) Elemento de la oración que concuerda en persona y número con el verbo.
- c) Sintagma nominal que designa a la persona, animal o cosa que realiza la acción del verbo.
- d) Otro: _____

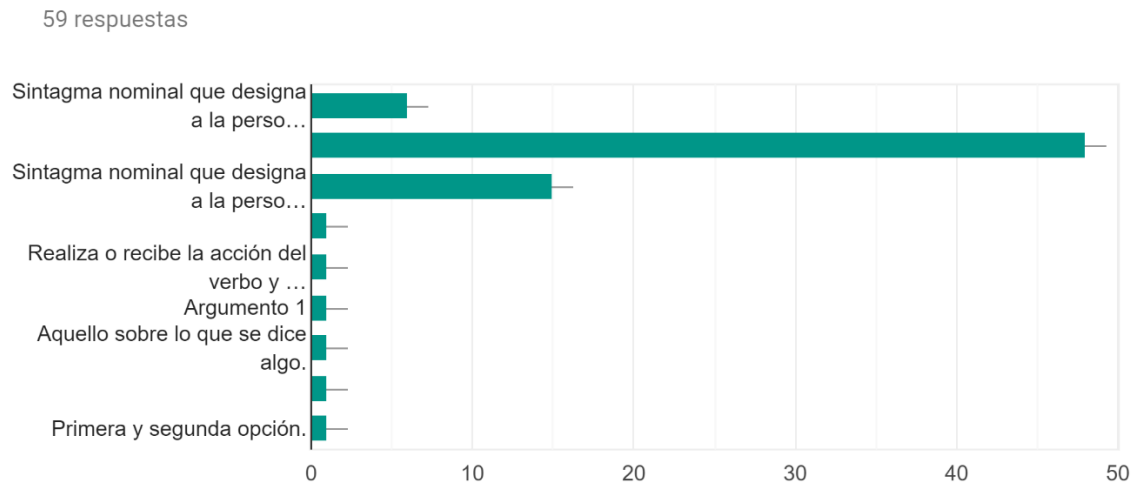


Figura 18. Fuente: Formularios Google.

2. ¿Cuál de estas pruebas prefieres para identificar el sujeto de una oración, y por tanto le das más credibilidad en tus clases? (solo una opción)

- a) Preguntar *quién* al verbo.
- b) Buscar el elemento que concuerde con el verbo.
- c) Pasar la oración a pasiva.

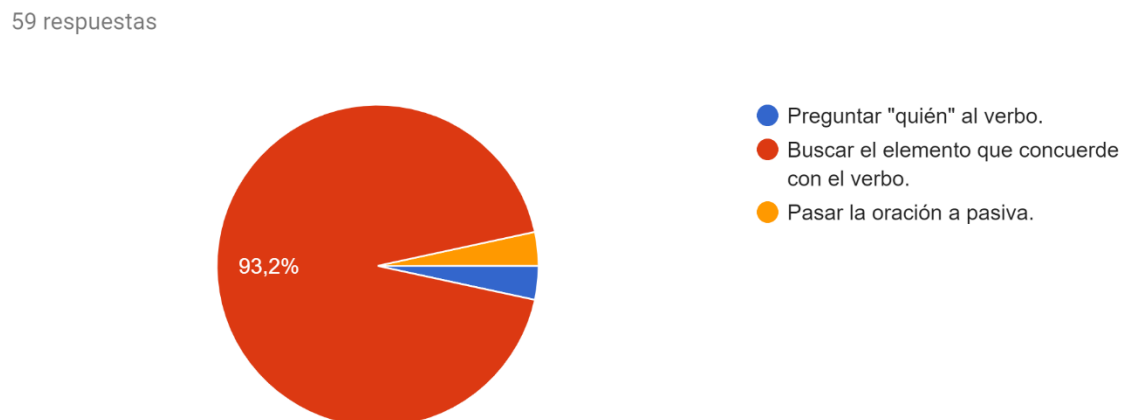


Figura 19. Fuente: Formularios Google.

3. Para explicar el *sujeto* a los estudiantes, ¿te basas solamente en la teoría del libro o añades más información de la que aparece en dicho material? (posibilidad de marcar más de una opción)

- a) Solamente en la teoría del libro.
- b) Información de internet (Wikipedia, blogs, portales de otros profesores, etc.).
- c) Gramáticas de la RAE.
- d) Información que preparo yo mismo/a.
- e) Teoría del libro + información de internet.
- f) Teoría del libro + gramáticas de la RAE.
- g) Teoría del libro + información que preparo yo mismo/a.

59 respuestas

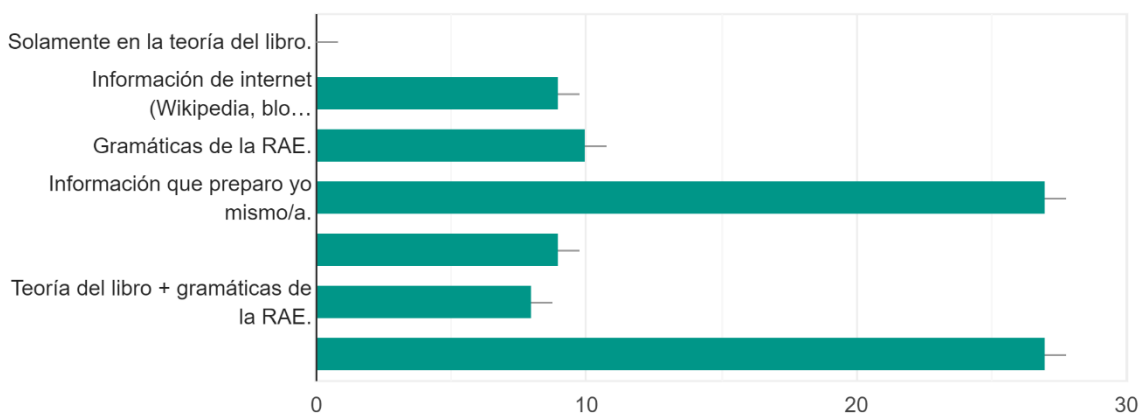


Figura 20. Fuente: Formularios Google.

4. ¿De dónde son las actividades que los alumnos deben realizar para demostrar que han entendido la teoría del *sujeto*? (posibilidad de marcar más de una opción)

- a) Del libro de texto.
- b) Son actividades elaboradas por otros profesores.
- c) Son actividades realizadas por mí mismo.

59 respuestas

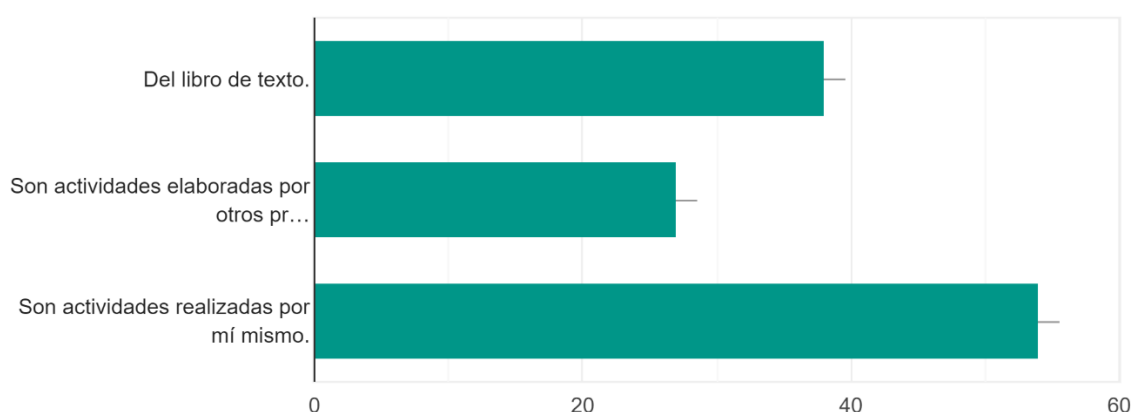


Figura 21. Fuente: Formularios Google.

5. La noción de *sujeto* es una cuestión que se estudia, normalmente, en todos los cursos que constituyen la ESO. ¿Crees, realmente, que se trata de un concepto tan complicado para tener que explicarlo cada año? (solo una opción)

- a) Sí, se trata de un concepto complicado, por este motivo se debe explicar cada año.
- b) No. Creo que es un concepto sencillo, por lo tanto, no se debería estudiar cada año, aunque no está de más repasarlo de manera rápida.

59 respuestas



Figura 22. Fuente: Formularios Google.

6. La terminología lingüística varía según la escuela o enfoque. En el caso concreto de los tipos de sujeto (sujeto tácito, sujeto expreso, etc.), ¿cuál/cuáles prefieres? (posibilidad de marcar más de una opción)

- a) La que siga el libro
- b) Sujeto expreso y sujeto tácito
- c) Sujeto expreso y sujeto omitido

59 respuestas

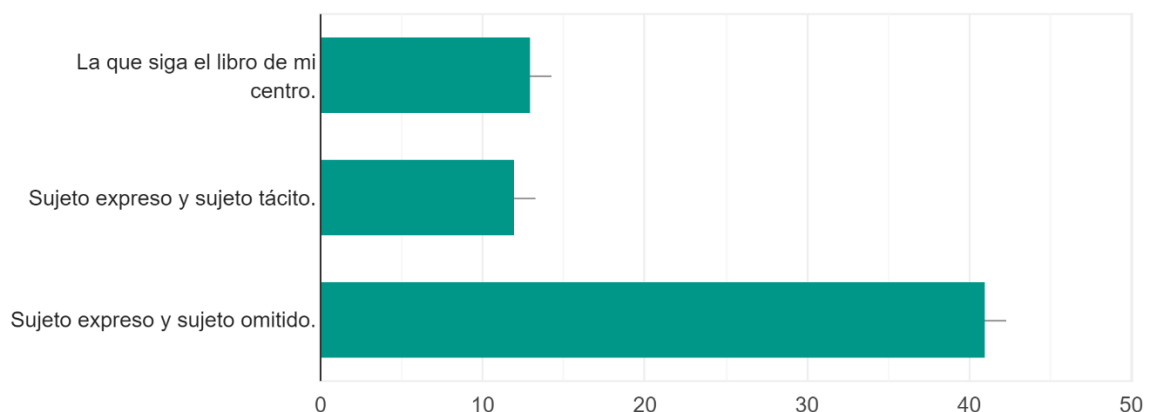


Figura 23. Fuente: Formularios Google.

Anexo 9

Cuestionario para los estudiantes

1. ¿Cuál de estas definiciones consideras que describe mejor lo que es un *sujeto* (función sintáctica)? (solo una opción)

- a) Sintagma nominal que designa a la persona, animal o cosa de los que se dice algo en la oración.
- b) Elemento de la oración que concuerda en persona y número con el verbo.
- c) Elemento de la oración que realiza la acción del verbo.

252 respuestas

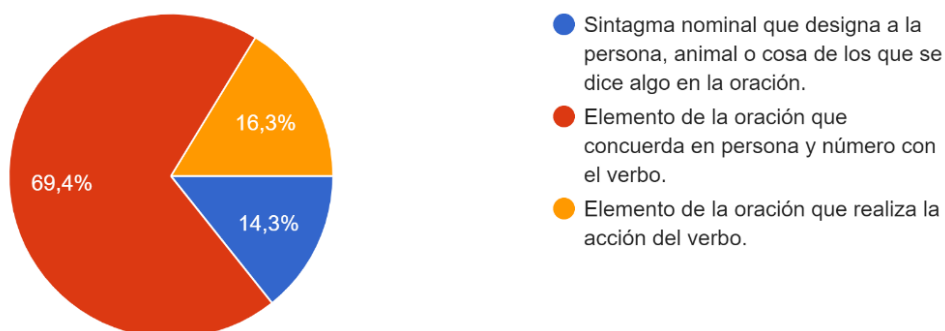


Figura 24. Fuente: Formularios Google.

2. ¿Cuál de estas pruebas prefieres para identificar el sujeto de una oración? (solo una opción)

- a) Preguntar *quién* al verbo.
- b) Buscar el elemento que concuerde en número y persona con el verbo.
- c) Pasar la oración a pasiva.

252 respuestas

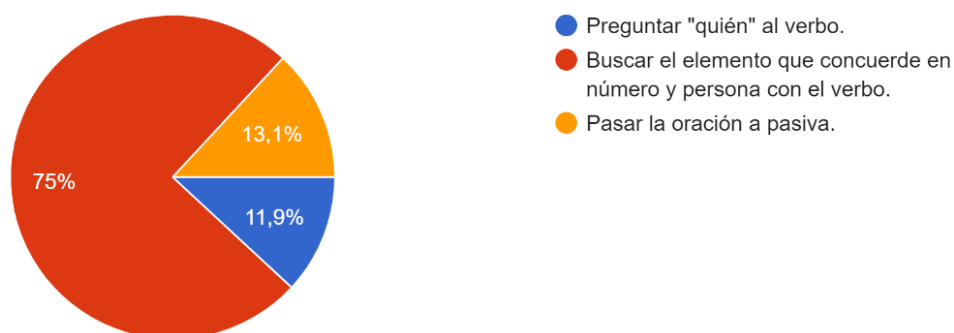


Figura 25. Fuente: Formularios Google.

Grau: Llengua i Literatura Espanyoles

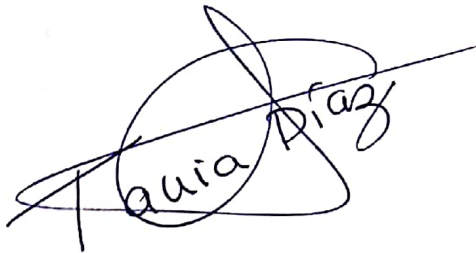
Curs acadèmic: 2018/2019

L'estudiant TANIA DÍAZ LÁZARO amb NIF 46079496P

Lliura el seu TFG LA ENSEÑANZA DEL SUJETO EN LA ESO, UNA ASIGNATURA
PENDIENTE

Declaro que el Treball de Fi de Grau que presento és fruit de la meva feina personal, que no copio ni faig servir idees, formulacions, cites integrals o il·lustracions diverses, extrems de cap obra, article, memòria, etc. (en versió impresa o electrònica), sense esmentar-ne de forma clara i estricta l'origen, tant en el cos del treball com a la bibliografia.

Sóc plenament conscient que el fet de no respectar aquests termes implica sancions universitàries i/o d'un altre ordre legal.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Tania Díaz', with a large, stylized circular flourish around the name.

Bellaterra, 17 de JUNY de 2019