



# MÁSTERES de la UAM

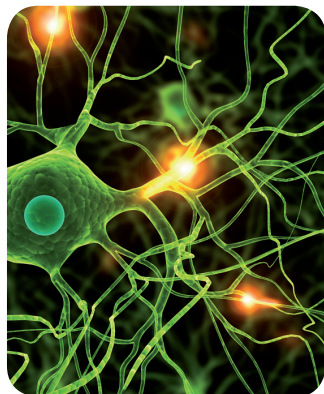
Facultad de Formación de  
Profesorado y Educación /13-14

Máster de Formación  
de Profesorado de  
E.S.O. y Bachillerato



**La enseñanza de la  
lengua en segundo  
curso de bachillerato  
a través de textos dra-  
máticos**

*Irene Helena Ponce  
Asensio*



## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	4
-------------------	---

### A. MARCO TEÓRICO: ACERCA DE LA DIDÁCTICA

1. DIDÁCTICA DE LA LENGUA.....	5
1.1. DEFINICIÓN Y OBJETIVOS DE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA.....	5
1.2. BASES EPISTEMOLÓGICAS DE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA.....	5
2. DIDÁCTICA DE LA LITERATURA.....	7
2.1. DEFINICIÓN Y OBJETIVOS DE LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA....	7
2.2. BASES EPISTEMOLÓGICAS DE LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA... 8	
3. INTEGRACIÓN DE LENGUA Y LITERATURA.....	9
4. COMPONENTES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.....	10
A) Docente.....	10
B) Discente.....	11
C) Metodología.....	13
a) El libro de texto.....	14
b) Estructuración del libro de texto .....	15
D) Contenido.....	18
a) El currículo.....	19
E) Objetivos.....	20

### B. MARCO TEÓRICO: ACERCA DE LA LENGUA

5. NIVELES DE ANÁLISIS DE LA LENGUA.....	22
5.1. NIVEL FÓNICO.....	23
a) Definición.....	23
b) Epistemología del nivel fónico.....	23
c) Tratamiento del nivel fónico en segundo curso de Bachillerato.....	24
5.2. NIVEL MORFOLÓGICO.....	26
a) Definición.....	26
b) Epistemología del nivel morfológico.....	26
c) Tratamiento del nivel morfológico en segundo curso de Bachillerato.....	28
5.3. NIVEL SINTÁCTICO.....	30
a) Definición.....	30
b) Epistemología del nivel sintáctico.....	30
c) Tratamiento del nivel sintáctico en segundo curso de Bachillerato.....	31
5.4. NIVEL LÉXICO-SEMÁNTICO.....	32
a) Definición.....	32
b) Epistemología del nivel léxico-semántico.....	32
c) Tratamiento del nivel léxico-semántico en segundo curso de Bachillerato.....	33

## C. INNOVACIÓN

6. PROPUESTA DIDÁCTICA INNOVADORA.....	35
6.1. INTRODUCCIÓN.....	35
6.2. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA.....	37
6.3. PRINCIPIOS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA.....	37
a) ¿Por qué se opta por obras literarias y no por otro tipo de textos?.....	37
b) ¿Por qué se escoge el género dramático y no otro?. 38	
c) ¿Por qué tienen que ser obras que formen parte del contenido literario de segundo curso de Bachillerato?. 40	
d) ¿Por qué se trabaja con fragmentos y no con la obra completa?.....	41
e) ¿Por qué se elige un texto para cada nivel lingüístico y no uno solo para todos ellos?.....	41
f) ¿Qué criterios se han seguido para escoger cada uno de los textos?.....	42
6.4. FRAGMENTOS DE OBRAS ESCOGIDAS.....	43
6.4.1. <i>MARIQUILLA TERREMOTO</i> .....	43
A) Introducción.....	43
B) Razones de su elección.....	43
C) Descripción de las actividades.....	44
D) Unidad didáctica del nivel fónico.....	44
E) Desarrollo de las sesiones.....	47
F) Actividades del nivel fónico.....	49
6.4.2. <i>HISTORIA DE UNA ESCALERA</i> .....	49
A) Introducción.....	49
B) Razones de su elección.....	50
C) Descripción de las actividades.....	50
D) Unidad didáctica del nivel morfológico.....	50
E) Desarrollo de las sesiones.....	53
F) Actividades del nivel morfológico.....	55
6.4.3. <i>EL CHICO DE LA ÚLTIMA FILA</i> .....	55
A) Introducción.....	55
B) Razones de su elección.....	55
C) Descripción de las actividades.....	56
D) Unidad didáctica del nivel sintáctico.....	56
E) Desarrollo de las sesiones.....	59
F) Actividades del nivel sintáctico.....	60
6.4.4. <i>EL PETIMETRE</i> .....	61
A) Introducción.....	61
B) Razones de su elección .....	61
C) Descripción de las actividades.....	61
D) Unidad didáctica del nivel léxico-semántico.....	62
E) Desarrollo de las sesiones.....	65
F) Actividades del nivel léxico-semántico.....	66
CONCLUSIONES.....	68

<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>70</b>
<b>ANEXO 1.....</b>	<b>75</b>
<b>ANEXO 2.....</b>	<b>81</b>
<b>ANEXO 3.....</b>	<b>86</b>
<b>ANEXO 4.....</b>	<b>93</b>

## INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Fin de Máster (TFM) tiene como tema central la enseñanza de la lengua a partir de textos dramáticos. El contexto en el que se engloba la propuesta es en segundo curso de Bachillerato de la asignatura de Lengua castellana y literatura.

Las razones que justifican la creación de una propuesta en la que se enseñe lengua mediante textos dramáticos son las que siguen. Por una parte, el contenido de Lengua castellana y de Literatura —pese a pertenecer a una única asignatura— se estudia separando ambos ámbitos, aspecto que se cree inapropiado y se pretende cambiar en la propuesta ideada. Por otra parte, la propuesta de este TFM abarcará todos los niveles lingüísticos, ya que se considera que todos tienen una aportación fundamental en la lengua. Es común que los alumnos asocien Lengua con Sintaxis, puesto que en muchas ocasiones los docentes y los libros de textos hacen más hincapié en esta que en los demás niveles de la lengua. Por último, se propone enseñar la lengua a partir de distintos textos literarios, en este caso, textos dramáticos, porque estos no solo tienen riqueza literaria, sino también lingüística. Además, la mejor forma de conocer cómo funcionan los distintos aspectos lingüísticos es viéndolos contextualizados; es mejor un contexto real (textos literarios) que inventado (textos creados artificialmente).

A partir de las razones señaladas, se extraen unos objetivos que se tienen que cumplir satisfactoriamente para que la propuesta haya tenido éxito. Así pues, los objetivos son los que se enumeran a continuación: importancia de unir Lengua y Literatura; reconocer cada uno de los niveles lingüísticos en los textos literarios; y valorar la lengua como elemento fundamental en la sociedad. No hay que olvidarse de que este TFM está orientado hacia la enseñanza de Lengua, y no de Literatura, por lo que la mayor parte de este TFM se centra en la Lengua.

Para fundamentar la propuesta didáctica se ha recurrido a diversas fuentes. La base de este TFM son los estudios sobre la Didáctica de la Lengua y de la Literatura, en especial, los de Prado (2004); Mendoza, López y Martos (1996) y Lomas (1999a y b), ya que ofrecen una visión general sobre su epistemología. Desde un punto de vista más específico se ha querido investigar sobre la postura de diversos autores acerca de la integración de Lengua y Literatura, la estructura de los libros de texto y las posibilidades que ofrece un texto dramático. Otro apartado clave de este TFM son los niveles lingüísticos, ya que la propuesta está pensada para hacerse con todos ellos, y para ello es necesario hacer una exhaustiva búsqueda de información tanto desde un punto de vista teórico como práctico, que ofrezca los conocimientos necesarios para poder realizar una propuesta didáctica coherente e innovadora.

## **A. MARCO TEÓRICO: ACERCA DE LA DIDÁCTICA**

### **1. DIDÁCTICA DE LA LENGUA**

#### **1.1. DEFINICIÓN Y OBJETIVOS DE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA**

La primera tarea de los teóricos de la didáctica fue definirla como ciencia y describir sus objetivos fundamentales. La definición de didáctica de la lengua que se toma por ser la más acertada es la que enunció Hymes (citado en Prado, 2004:33; y en Mendoza, López y Martos, 1996:35): «La didáctica de la lengua es una disciplina de intervención, que tiene como objetivo no sólo ampliar el saber de los alumnos, sino también modificar el comportamiento lingüístico de los alumnos».

De esta definición se deriva que esta disciplina no solo trabaja en el plano teórico, sino que también interviene en las aulas. Por consiguiente, el primer paso de la didáctica es detectar los problemas que se estén produciendo en la enseñanza y aprendizaje lingüístico y observar cuáles pueden ser las causas; y el segundo paso consiste en crear y ofrecer nuevas propuestas metodológicas que solucionen los problemas detectados y que favorezcan el desarrollo positivo de la competencia lingüística (Prado, 2004:79).

#### **1.2. BASES EPISTEMOLÓGICAS DE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA**

El surgimiento de la didáctica de la lengua fue debido a que el modelo que se había ido llevando a cabo hasta ese momento entró en crisis, puesto que no era efectivo en la resolución de problemas relativos al aprendizaje lingüístico que estaban empezando a detectarse. Este modelo tradicional, basado en los conocimientos analíticos y preceptivos de la gramática, y, por consiguiente, en la lengua escrita, predominó hasta mediados del siglo XIX. La decadencia de este modelo y el surgimiento de nuevas disciplinas en el siglo XX ayudaron a la conformación actual de la didáctica de la lengua. Las disciplinas en las que se basa la didáctica de la lengua y de las que recibió diversas aportaciones se agrupan en cuatro campos: lingüística, sociología, pedagogía y psicología. Cada uno de estos ámbitos agrupa varias disciplinas —que se verán posteriormente con más profundidad— y que tienen una base común. A grandes rasgos, se puede decir que la lingüística aportó los conocimientos sobre la lengua en todos sus niveles; la sociología, los factores sociales y culturales que inciden en la enseñanza; la pedagogía se centra en el discente y en los aspectos relativos a la política educativa y métodos que se llevan a cabo en la enseñanza; y la psicología, características de los individuos que influyen a la hora de la adquisición de conocimientos (Mendoza, López y Martos, 1996:94).

Anteriormente se mencionó que el modelo tradicional fue el que provocó el replantearse un cambio en la enseñanza de Lengua castellana. La enseñanza y aprendizaje de esta materia se basaba en un ochenta por ciento en la gramática lo que conllevaba la memorización de las definiciones. Según Tusón (citado en Lomas, 1999b:32), lo esperable sería que los alumnos supieran redactar sin cometer ningún error gramatical, léxico u ortográfico, pero el resultado fue el contrario. La ineffectividad de este modelo hizo que surgieran dos nuevos movimientos: el estructuralismo y el generativismo. Ambos comparten el concepto de lingüística

aplicada, pues la consideran la base para un nuevo modelo de enseñanza (Prado, 2004:37). Otro de los aspectos que comparten es que, en principio, fueron ideados para ponerse en práctica en el aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas lenguas, pero al final se puso también en práctica en la enseñanza de la lengua materna.

El estructuralismo, cuyo representante principal es Saussure, estudia la lengua desde un punto de vista sincrónico y la concibe como un sistema estructurado que está regido por leyes propias y cuyos constituyentes están interrelacionados. Los métodos de aprendizaje que propone el estructuralismo consistían en acercarse a la lengua conociendo cada una de sus estructuras de menor a mayor dificultad, estructuras que estaban distribuidas por niveles: fónico, morfosintáctico y léxico-semántico. El lado negativo de esta forma de aprender es que se trata la lengua de forma teórica, la actividad principal consiste en analizar oraciones gramaticalmente y solamente se hace hincapié en la lengua escrita (Prado, 2004:37-38).

Por su parte, el generativismo, basado en las teorías de Chomsky, investigó otros aspectos de la lengua, como el lenguaje, para explicar a partir de sus conclusiones la gramática de la lengua. La idea principal del generativismo es que la adquisición del lenguaje se explica por el mecanismo innato que tiene todo individuo —gramática universal— y que le permite a su vez hacer uso de su creatividad para crear mensajes infinitos. A esta capacidad del ser humano la denominaron competencia lingüística, competencia centrada en el aspecto gramatical de los mensajes, y no en la actuación —uso de la lengua que hace cada persona en una situación particular— (Prado, 2004:37-38).

Prado (2004:39-44) explica que tras estos enfoques proliferaron numerosos estudios que señalaron el problema que existía en la enseñanza y aprendizaje lingüístico. Los estudios se agruparon en los cuatro campos arriba descritos dando lugar a una diversidad de disciplinas. Desde un punto de vista lingüístico, las propuestas de estas investigaciones abogan por la comunicación y la lengua en uso como base de estudio. Se conforman así las llamadas ciencias del lenguaje: la pragmática, la semiótica, la lingüística del texto y el análisis del discurso. La pragmática defiende el aprendizaje de la lengua mediante su uso y estudia las reglas que rigen los actos de habla. La semiótica estudia qué papel juegan los signos (verbales, no verbales, icónicos, etc.) dentro de una sociedad. La lingüística del texto postula que el texto es la unidad de enunciación que se construye siguiendo unas directrices (adecuación, coherencia, cohesión, gramática, presentación y estilística) (Prado, 2004:43, citando a Cassany). El análisis del discurso sostiene que todo texto se encuentra contextualizado por lo que el contexto juega un papel fundamental a la hora de poner la lengua en uso.

Por otra parte, desde un punto de vista sociológico, surgen otras disciplinas que se centran en la variedad de usos lingüísticos de una sociedad que se ven condicionados por el contexto social en el que se realicen. Estas disciplinas son la sociolingüística, la sociología del lenguaje, la etnometodología, el interaccionismo simbólico y la etnografía de la comunicación. La sociolingüística se centra en la variación y diversidad de la lengua en función del contexto y del usuario, tratando términos como dialectos, registros y estilos. La sociología del lenguaje trata los aspectos de la sociedad y educación que influyen en el lenguaje, como puede ser el bilingüismo, la diglosia o el dominio. La etnometodología investiga cómo entre los hablantes se producen diversas interacciones, como una conversación espontánea o un debate. El interaccionismo se interesa por la posición que adopta un hablante en

una interacción y cómo se estructura esta. La etnografía de la comunicación indaga sobre cómo se adquiere la competencia comunicativa (Prado, 2004: 44-51).

Desde el ámbito de la psicología y pedagogía surgen dos corrientes, las psicolingüísticas y las cognitivo-constructivistas. Ambas comparten el interés por el proceso de aprendizaje del lenguaje. Las psicolingüísticas defienden que la adquisición del lenguaje debe realizarse en su contexto para favorecer la interacción entre individuos (Prado, 2004:64-65). Por su parte, las teorías cognitivo-constructivistas se fundamentan tanto en las ideas cognitivistas de Piaget, que abogan por un desarrollo de aprendizaje de la lengua basado en el proceso de simbolización, como en las ideas constructivistas de Ausbel o Vygotsky, que dan mucha importancia al aprendizaje significativo, es decir, «el tipo de aprendizaje que hace posible que el conocimiento adquirido por el alumno o la alumna pueda ser utilizado en diversos contextos y cuando las circunstancias lo requieran» (Lomas, 1999b:408) y al constructivismo, es decir, construir el conocimiento nuevo a partir del previo (Prado, 2004:64-65).

Mendoza, López y Martos (1996:89-92) señalan que el proceso que recorre la didáctica de la lengua desde su origen hasta su formación final va paralelo a los estudios que aparecen. Así pues, en un principio la didáctica de la lengua solamente se centraba en el aspecto lingüístico, ya que se creía que la gramática era la parte más importante de una lengua —como sucede en el caso de los métodos tradicionales, estructuralistas y generativistas—; pero con las investigaciones de finales del siglo XX, la concepción cambia debido a las aportaciones que recibe de los demás campos de estudio, y la didáctica de la lengua se consolida como se conoce actualmente. La aportación fundamental que señala un punto de inflexión entre las dos concepciones es el hecho de tomar como base de estudio la competencia comunicativa (Mendoza, López y Martos, 1996:92), concepto que aporta el etnógrafo Hymes (1971) y que Gumperz define como «aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes. La competencia comunicativa se refiere a la habilidad para actuar» (Lomas, 1999a:410).

Los enfoques actuales que se llevan a la práctica en la enseñanza de Lengua y que parten de esta nueva didáctica de la lengua son el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas. El enfoque comunicativo —o nociofuncional— apuesta por el desarrollo de la competencia comunicativa que dará a los alumnos la posibilidad de emplear de manera adecuada las diversas estrategias en un contexto particular. Por su parte, el enfoque por tareas entiende la lengua como un fin, por lo que debe usarse de la mejor manera posible al interactuar con los demás y encontrarse en una situación determinada para conseguir ese objetivo (Prado, 2004:51-52). Ambos enfoques fueron ideados para la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras, pero su aplicación también se ha llevado al campo de la lengua materna.

## **2. DIDÁCTICA DE LA LITERATURA**

### **2.1. DEFINICIÓN Y OBJETIVOS DE LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA**

Al igual que la didáctica de la lengua, la didáctica de la literatura es una disciplina de intervención que surge a finales del siglo XX dispuesta a encontrar soluciones a las deficiencias encontradas en los enfoques y métodos utilizados hasta el momento en la



enseñanza de la Literatura, y lo hace tomando como base diversas teorías que ofrecen las nuevas disciplinas.

La didáctica de la literatura tiene actualmente varios objetivos: transmitir el conocimiento sobre las obras literarias y los autores representativos de cada época de la historia de la literatura; fomentar la lectura; valorar las obras literarias a la vez que el lenguaje creativo; y enseñar a los alumnos a analizar textos literarios. En cuanto a estos, se manifiesta que deben elegirse conforme al prestigio que tengan y a los gustos de los estudiantes (Lomas, 1999b: 91).

## **2.2. BASES EPISTEMOLÓGICAS DE LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA**

Desde la Edad Media hasta el siglo XIX, el enfoque tradicional era el que se ponía en práctica. Su modelo era el retórico y la enseñanza de la Literatura se centraba únicamente en los textos literarios clásicos, sobre los que se realizaba tanto una lectura que siguiera los parámetros de la retórica como la imitación de la forma de escribir de los clásicos, considerados ejemplos de la perfección (Prado, 2004:56 y 330).

El posterior modelo fue el historicismo, cuyos estudios están centrados en el emisor (autor), al que se considera que hay que conocer lo mejor posible, ya que en el texto literario se proyectan sus características. La forma de acercarse a los datos era mediante la memorización de estos, que incluían los datos biográficos, las obras del autor, sus características principales y un pequeño fragmento de su obra. Además, se debía memorizar la historia de la literatura en orden cronológico, los movimientos literarios, sus características y sus autores más representativos. Con todo ello se pretendía que el alumno conociera la historiografía literaria de su país. Este modelo estuvo en auge desde el siglo XIX hasta los años setenta (Prado, 2004:56 y 330-331). Sin embargo, en algunos libros de texto se siguió manteniendo hasta finales del siglo XX, ya que, como dice Lomas (1999b:98; citado en Prado, 2004:331), «forma parte de la tradición didáctica del bachillerato, se adecua a los saberes didácticos de quienes enseñan literatura y es fácil de manejar en el aula, ya que ofrece ventajas indudables a la hora de organizar los contenidos de la educación literaria en torno al eje histórico y a las obras consagradas por la historiografía erudita y por la enseñanza universitaria» (Prado, 2004:56 y 330-331).

En los años setenta surge un nuevo modelo influenciado por las ideas formalistas y estilísticas que tienen gran importancia en ese momento. El modelo es textual, puesto que su centro de estudio es el mensaje (texto) que se trabaja mediante su análisis y comentario literario, actividad que tiene como objeto desarrollar la competencia literaria de los alumnos y su capacidad para determinar las estructuras y el estilo del texto. El modelo de comentario de texto se compagina con el modelo historicista porque ambos se consideran complementarios al ser el primero de ellos una nueva perspectiva desde la que se puede conocer la historia de la literatura (Prado, 2004:56-57 y 331-332).

A partir de los años ochenta, con la influencia de la psicopedagogía, las distintas teorías centran su estudio en el receptor (lector). Siguiendo a Prado (2004:57-62 y 332-336), surgen cuatro teorías que se agrupan bajo el nombre de enfoques teórico-críticos de la literatura. Las teorías lingüísticas y semiológicas reciben aportaciones tanto de la semiótica, que sostiene que el texto literario por ser un signo tiene función comunicativa, como de la pragmática, que contribuye a estudiar la relación que se

establece entre el texto literario y el emisor, receptor y contexto. Por su parte, las teorías sistémicas se basan en la semiótica de la cultura, que entiende la literatura como un elemento comunicativo de la sociedad; en la teoría empírica de la literatura, que se sustenta en el constructivismo y entiende que el sentido del texto literario no es inmanente a este y el lector es el que lo completa gracias a su conocimiento previo; y en la teoría de los polisistemas, que defiende el hecho de que el fenómeno literario es dinámico y puede ocupar posiciones distintas a lo largo de la historia dependiendo de si es considerado un texto canónico o no canónico. Por otro lado, las teorías fenomenológicas y hermenéuticas se fundamentan en la estética de la recepción, que le da un papel protagonista al lector, ya que este, al leer la obra literaria, la recibe e interpreta su sentido. Por último, las teorías disgregadoras incluyen la teoría de la deconstrucción, cuya propuesta es que un texto literario tiene múltiples lecturas —una para cada lector— lo que conlleva siempre una mala interpretación; y las teorías feministas, que se preguntan si la literatura de las mujeres se puede considerar como tal, si los textos escritos por mujeres pueden ser analizados por métodos de hombre y cómo recibe una mujer un texto escrito por un hombre. De entre todas las teorías enumeradas que aparecieron a finales del siglo XX, las que han aportado un aspecto relevante en la conformación de la didáctica de la literatura actual son la semiótica, la pragmática, la teoría empírica de la literatura y la estética de la recepción.

### **3. INTEGRACIÓN DE LENGUA Y LITERATURA**

Hasta ahora se ha tratado la lengua y la literatura de manera separada ya que da facilidad a la hora de explicar toda su evolución. Como se dijo con anterioridad, muchas obras sobre didáctica de la lengua y la literatura describen cada una de ellas de forma aislada y ello tiene una razón de ser. Los distintos enfoques metodológicos basados, por una parte, en la lingüística, y, por otra, en la crítica literaria, fueron los culpables de esta separación, que se sigue manteniendo en muchos casos hasta la actualidad (Prado, 2004:329).

Con las nuevas teorías, como la Semiótica Textual y la Lingüística Textual, la enseñanza de forma integrada de la Lengua y la Literatura se empieza a ver como una necesidad (Prado, 2004:329). A pesar de esta nueva concepción, que está ganando terreno poco a poco, la separación en dos partes sigue siendo un hecho en muchos estudios, en el currículo, en la programación o en los libros de texto.

Seco (1961:73; citado en Crespo, 2003:115) encontró la razón en la denominación de la asignatura pues en su opinión, «la presencia de dos términos en el nombre de la disciplina ha sido la causa de que muchos hayan juzgado el Bachillerato dividido en dos países, con fronteras bien señaladas y defendidas».

La gran mayoría de autores que escriben sobre la didáctica de la lengua y la literatura están de acuerdo en que ambas deben integrarse en la enseñanza, y ofrecen diversas argumentaciones. Para Seco, la asignatura de Lengua castellana y literatura debe ser «un todo compacto, no desintegrable en partes» (Seco, 1961:74), entre otras razones, porque ambas «tienen como objetivo acercar al alumno los aspectos culturales de la sociedad en la que vive» (Seco, 1961:43). Por su parte, Mendoza, López y Martos (1996:43) opinan que «resulta artificioso» diferenciar Lengua y Literatura, ya que esta última es el «resultado del uso estético de la lengua». Añaden que la

separación entre ambas anula la interactividad entre uso y creación, y que el rechazo de las obras por ser «lingüísticamente elaboradas» o no ser un «modelo» para los alumnos en su comunicación diaria es un error que afecta, en especial, al aprendizaje de los alumnos (Mendoza, López y Martos, 1996:50). Por otro lado, López (1998; citado en Prado, 2004:329) defiende la integración de Lengua y Literatura porque «el acceso a esta última está fuertemente relacionado con el desarrollo de las habilidades lingüísticas». Por último, Chaves (1989:6-7) cree que la razón por la que un docente entienda la Lengua y la Literatura separadas es porque asocia Lengua con Gramática y Literatura, con Historia de la literatura.

En el siguiente apartado sobre los distintos componentes que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se tratará la división que sigue existiendo en los libros de texto y en el currículo.

#### **4. COMPONENTES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

En todo proceso de enseñanza-aprendizaje intervienen varios componentes: docente, discente, metodología, contenidos y objetivos (Mendoza, López y Martos, 1996: 11). Todos ellos están interrelacionados por lo que a la hora de describirlos es inevitable mencionar a los demás. Como se verá a continuación, la metodología se convierte en un factor fundamental, ya que es la que establece las reglas por las que se rigen los demás componentes.

Antes de comenzar a describir cada uno de los componentes, es conveniente tener presente que la enseñanza de la Lengua y la enseñanza de la Literatura no sigue un mismo patrón por lo que a la hora de tratar cada uno de los componentes, estos pueden adoptar posturas distintas dependiendo del ámbito al que se enfrentan.

##### **A) Docente**

Encontrar una única definición para «docente» es tarea imposible, ya que esta, para ser completa, debería definirse en función de otros factores, como puede ser el discente o la metodología. La definición más sencilla es la que ofrece el *DRAE* (2001): «Que enseña»; por otra parte, la definición para «profesor» es la de «Persona que ejerce o enseña una ciencia o arte». Como se puede observar, en estas definiciones no aparece nada referente a la relación que se establece entre este y los demás componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tomando el punto de vista del docente, este necesita establecer una conexión con el discente para poder transmitirle un determinado contenido. Para ello debe escoger una metodología y tener claro los objetivos, puesto que estos elementos condicionan la relación entre el docente y el discente. En cuanto a la metodología, existen dos tendencias principales. Una de ellas es la del enfoque tradicional, y la otra, la del enfoque comunicativo (Prado, 2004:92).

Para el enfoque tradicional, la posición del profesor es la de dominar la clase, pues «su conocimiento es completo» y es transmitido «mediante lecciones magistrales» (Prado, 2004:92). Además de convertirse el profesor en el centro del acto educativo, la comunicación didáctica es unidireccional obligando al alumno a tener un papel pasivo y estar callado en la clase (Mendoza, López y Martos, 1996:58). Crespo

(2003:32; citando a Seco) distingue tres papeles distintos que puede tener el docente: profesor-conferenciante, que se pasa toda la clase explicando la lección sin establecer comunicación con el alumno; profesor-manual, que manda a los alumnos aprenderse de memoria para el día siguiente una lección completa; y el profesor-lector, que acompaña su discurso con fragmentos que él lee a los alumnos.

Por el contrario, el enfoque comunicativo entiende que la postura del docente es la de «planificador, coordinador y analista reflexivo de un proceso de búsqueda y construcción del conocimiento» (Prado, 2004:92), lo que significa que tanto el docente como el discente tienen un papel activo y mantienen una relación de igualdad entre ellos (Mendoza, López y Martos, 1996:58). El feed-back o retroalimentación se convierte en una característica principal del proceso según el enfoque comunicativo, ya que este hace posible una relación bidireccional (Mendoza, López y Martos, 1996:58).

La postura que ha cobrado más importancia en los últimos años ha sido la del enfoque comunicativo y es por ello que los estudios y artículos sobre la didáctica de la lengua y la literatura defienden esta forma de enseñar y rechazan la tradicional. Ejemplo de ello es lo que dice López (1996:527) sobre el papel del profesor —al que denomina «investigador en acción»—: «El docente debe abandonar su papel de impartidor de información —o intérprete de libros de textos— y el estilo metodológico vertical y dominante que frecuentemente conlleva. En lugar de esto, está llamado a ser coordinador-responsable de un grupo de investigación y de discusión». Para Mendoza, López y Martos (1996:14 y 22), el profesor es un mediador, es decir, «su tarea se concibe como una mediación para que la actividad del alumno resulte siempre significativa, que le estimule al trabajo personal y colaborativo». Estos autores añaden que todo futuro docente debe formarse para ser un estimulador del saber, animador a la participación, organizador de la materia, observador y evaluador, gestor e investigador (Mendoza, López y Martos, 1996:22-23).

Otro aspecto referente a la metodología, es decir, al cómo se enseña, son los métodos y el material que se emplea, ya que dependiendo del enfoque que se tome, el papel que juegan estos y su relación con el profesor será distinta. También, dependiendo del ámbito que se esté trabajando, esta será distinta. En el apartado de metodología se profundizará sobre este asunto.

Con respecto al contenido y a los objetivos, su descripción se detallará en el currículo; y la forma de llevarlos a las aulas estará condicionada por este, la metodología propuesta por el centro y/o docente y el material —libro de texto—.

## **B) Discente**

En el *DRAE* (2001), el discente —como sustantivo— es sinónimo de estudiante, es decir, «persona que cursa estudios en un establecimiento de enseñanza».

La enseñanza es un proceso que solo se puede llevar a cabo si existe una persona que enseñe (docente) y otra que aprenda lo que aquella le ha transmitido (alumno), es decir, la enseñanza y el aprendizaje son dos procesos interconectados y dependientes entre sí. Esta conexión es la que también se tiene que establecer entre el docente y el alumno, pero no siempre será igual ya que intervienen numerosos factores, como el carácter de las personas, tanto del docente como del alumno, y la metodología.

El primero de los factores, el personal, es un elemento que no se puede fijar, ya que cada persona es distinta y la actitud que tenga en el proceso de enseñanza solo depende de ella. El alumno puede tener una mínima idea sobre la postura que tiene que adoptar en la clase, pero el llevarla a cabo con éxito depende también de la reacción que tenga el docente ante esta, ya que este habrá recibido una formación que en un principio le lleve a proceder de una manera determinada, pero que puede que tenga que variar en función del alumno.

Por otro lado, al igual que en el caso del docente, el enfoque que se esté llevando a cabo tratará a la figura del alumno de distinta manera. El enfoque tradicional entiende que la posición del alumno debe ser la de «receptor del conocimiento» que únicamente «reproduce y memoriza lo recibido» (Prado, 2004:92), es decir, su papel es la de un ser pasivo que se encuentra dominado por la figura del docente. Por el contrario, el enfoque comunicativo valora al alumno ya que lo considera «protagonista compartido de este proceso [el de investigación]» ya que «no sólo aprende, sino que aprende a aprender» (Prado, 2004:92).

Lo que se acaba de describir es lo que cada uno de los enfoques propone en la teoría y esperan que en la práctica ocurra lo mismo. Sin embargo, cada alumno es distinto por lo que la recepción del contenido no se producirá de la misma manera. En muchos casos, la posición que adquiere el alumno frente a los conocimientos que el profesor emite depende de la metodología que se use, aunque también su carácter personal es determinante. Según Sánchez (2003:14-15), una situación que se puede dar en clase es que el alumno no consiga adquirir el conocimiento debido a que no lo valora, adquiriendo una actitud negativa. La reacción ante esta actitud debe ser la motivación por parte del profesor.

A propósito de la elección de metodología, conviene señalar que el alumno, en la mayoría de las ocasiones, tratará de adaptarse a ella, pero si en cada curso se opta por una metodología diferente —hecho que suele suceder cuando cambia el docente— el alumno se sentirá confuso ya que va «encontrando cada año horizontes inesperados» (Crespo, 2003: 114). Este autor también muestra cómo el factor programación-tiempo influye en la elección de la forma de enseñar del docente y tiene consecuencias en el aprendizaje del discente. Por una parte, si se escoge la opción de dar todo el temario, este se dará rápido y mal obligando al alumno a memorizarlo para tener una idea superficial del tema, aunque ello puede ocasionar la confusión del contenido. Por otra parte, si se prefiere dar menos pero mejor, el aprendizaje será más profundo proporcionando a los alumnos un mayor acercamiento al tema y desarrollando el gusto por este (Crespo, 2003:132).

En el caso particular de la Literatura, Reis (1997:117) señala que las actitudes que muestran los alumnos frente a esta «están fuertemente condicionadas por la imagen del profesor, por el entusiasmo y por las decepciones que proyecta». Por otra parte, Rincón y Bonet (1997) destacan que los estudiantes no se entusiasman con las lecturas que están previamente establecidas y este es un dato importante ya que la enseñanza de la Literatura gira en torno a los textos.

### C) Metodología

A lo largo de estos últimos apartados se ha mencionado en numerosas ocasiones la metodología, ya que, como también se ha dicho, esta es la que dirige a los demás componentes del proceso enseñanza-aprendizaje.

La metodología que se ha llevado a cabo a lo largo de los años ha dependido del enfoque y métodos que estaban en auge en ese momento. Así pues, hasta los años ochenta se siguen los enfoques tradicionales, el estructuralismo y el generativismo; y, posteriormente, el enfoque comunicativo. A pesar de que parece que la ruptura fue definitiva, en las últimas décadas ambas tendencias se siguen aplicando, tanto de forma autónoma como combinándolas.

En 2003, Crespo hizo un trabajo recopilando las obras de Seco y una de las más significativas es la *Memoria* que escribió Seco en 1961. En ella describe, entre muchas otras cosas, cómo enseñaban los profesores desde los años cuarenta. Su relato muestra que en esos tiempos se intentaba hacer un cambio en la metodología de la enseñanza, al menos es lo que aparentan los planes educativos de esos años. Así, mientras que en 1938 predominaba tanto el estudio de la Gramática como la Historia de la literatura, en el plan de 1954 se decía que «la teoría gramatical y literaria se desarrolle sobre ejemplos concretos, esto es, sobre textos literarios debidamente seleccionados» (Crespo, 2003:94). Además, en este plan, se decía con exactitud lo que debía enseñarse en cada curso, y se observa que el comentario de texto empezaba a tener un papel importante ya que los distintos niveles lingüísticos se estudiaban sobre el texto a la vez que la historia de la literatura acompañaba a estos textos situando a los alumnos en el contexto en el que se creó. A pesar de que este plan ofrece en la teoría una enseñanza muy práctica, la realidad es otra, ya que, como dice Seco (1961, citado en Crespo, 2003:98), «la didáctica de la lengua seguirá consistiendo —como hasta ahora ha consistido— en el estudio de treinta o cuarenta lecciones de Gramática o de Historia literaria, acompañadas, solo como propina, de algunos ejercicios prácticos o de algunas lecturas». A propósito del plan de 1954, se dice que al estar tan detallado y ofrecer una variedad de aspectos sobre los que tratar, el docente no consigue llevarlo a la práctica como se esperaba y añade teoría en los ámbitos en los que no sabe actuar (Crespo, 2003:98).

Con respecto a la forma de enseñar el contenido, en este artículo se está a favor de unir teoría con práctica y se propone el método teórico-práctico, que consiste en «hacer acompañar cada lección teórica de una serie de “ejercicios de aplicación”, cuyo solo objeto era comprobar hasta qué punto había comprendido el alumno la lección aprendida previamente de memoria» (Crespo, 2003:112). Este método no tuvo éxito ya que los ejercicios consistían en trabajar la gramática como se había hecho a lo largo de la lección. Esta es una muestra de lo que los profesores entendían (y entienden) por enseñar Lengua: analizar durante todo el curso palabra por palabra todas las oraciones posibles. Otra forma de enseñar es mediante la memorización, método que escogen los profesores que creen que «“saber la asignatura” equivale a saberse de memoria “definiciones de la gramática y todas las obras de los grandes autores”» (Seco, 1961; citado en Crespo, 2003:113).

En el apartado sobre el discente se comentó que el hecho de cambiar de profesor de un curso a otro afecta al alumno confundiéndole y creando rechazo. Para Seco (1961; en Crespo, 2003:114-115), cada docente debe tomar el método que «para

él es el más acertado, y, aunque en la realidad esté muy lejos de serlo, será con ese método suyo con el que obtendrá el mayor fruto». También admite que lo perfecto sería que todos los docentes hubieran tenido la misma formación, y la enseñanza por parte de estos fuera unánime, pero esta no es una realidad.

El material didáctico es otro de los temas importante que tiene relación con la metodología ya que las editoriales que crean los libros se fijan tanto en el currículo — para establecer los contenidos— como en la metodología que demandan las instituciones. Al hablar de material didáctico, lo que uno asocia con más facilidad es el libro de texto, pero por material didáctico se entiende todo aquello que se utiliza en la enseñanza para ayudar al docente a transmitir el contenido y que el discente lo aprenda y comprenda de la mejor manera posible, es decir, sería el canal por el que se transmite el contenido. Puesto que el libro de texto es el material didáctico preferido tanto para el docente como el discente, se hará a continuación una observación sobre este, definiéndolo y describiendo su estructuración apoyándose en ejemplos reales.

### **a) El libro de texto**

La mayor parte de los docentes usa frecuentemente o únicamente el libro de texto como material didáctico y ello es debido a varias razones. Por una parte, los libros de texto contienen todo lo que la administración educativa pide y el profesor siente que eso es lo que debe impartir. Por otra parte, los libros de texto están totalmente organizados, lo que facilita en gran medida la labor de los profesores (Lomas, 2004a:1). Estas razones son positivas desde el punto de vista de los docentes, al menos en parte.

En este punto conviene recordar que el libro de texto, al igual que cualquier otro material didáctico, es una herramienta que está disponible al profesor y que le puede servir de ayuda en muchas ocasiones, pero siempre teniendo libertad en cuanto a la selección del material (Lomas, 1999b:349-350). Su función —tanto del libro de texto como de otro material didáctico— es «tanto favorecer el aprendizaje del alumno como ayudar al profesor en el proceso de planificación y ejecución de sus tareas de enseñanza» (Lomas, 1999b:354). Una definición más detallada de «libro de texto» es la que ofrece Martínez (2008:62):

Artefacto o recurso material específico del trabajo de enseñanza en las situaciones de aula en los ámbitos institucionales de la escolarización, utilizado, por tanto, por un profesor en el proceso de organizar el trabajo de enseñanza y aprendizaje con un grupo o colectivo de estudiantes, y que ha sido pensado, diseñado, escrito, editado, vendido y comprado para esta finalidad de la educación institucionalizada. Suele caracterizar al objeto, igualmente, el responder a la organización de las propuestas didácticas de una asignatura o disciplina concreta de las prescritas en el currículo oficial.

Como se dijo antes, el libro de texto es un elemento positivo hasta cierto punto. Muchos profesores, críticos, didactas, lingüistas, etc. han visto más aspectos negativos que positivos en este material didáctico.

Crespo (2003:93) recoge la crítica que hace Seco (1961) sobre los libros de texto: «unas veces inadecuados por su lenguaje [...], otras veces demasiado atentos a la teoría, otras veces con una extensión desproporcionada a las exigencias del programa y a la duración del curso escolar». Opiniones como las de Álvarez (1987:45)

tachan a este material de contraproducente, ya que se ha convertido en un fin y no en un medio.

Por otra parte, el catedrático Lomas (2004b:2) se remite al discurso de algunos autores (Gimeno, Pérez Gómez, Coll) que en los años ochenta criticaban que los libros de texto habían arrebatado a los docentes su tarea principal «reduciendo así su función a una simple gestión técnica de las tareas». Ello es debido a que los libros de texto condicionan por completo la labor docente, desde la selección de contenidos y textos, hasta las actividades y la forma de evaluar» (Lomas, 2004a:1). Por todo ello, Lomas (2004a:3) define el libro de texto como «instrumento de transmisión de ciertos saberes culturales y, por tanto, de reproducción ideológica» lo que señala su aspecto negativo. A su vez, demanda que los profesores se posicionen críticamente ante los libros de texto y reaccionen ante las manipulaciones que en estos se llevan a cabo.

Lomas no solo critica los libros de texto, sino que también señala a los docentes y a las editoriales como elementos que favorecen esa posición privilegiada de los libros de texto. Por una parte, observa que los profesores delegan su tarea al libro de texto y apunta como causa la carencia formativa del profesorado, que imposibilita a los docentes trabajar sin seguir al pie de la letra lo que el libro de texto dicta (Lomas, 2004b:3).

Al hablar de las editoriales, Lomas trata el tema de la metodología escogida por estas. De esta forma, distingue dos tipos de editoriales: las más demandadas optan por la metodología de moda, pero siguen manteniendo un enfoque formal en la lengua y uno historicista, en la literatura; las más pequeñas apuestan por la innovación favoreciendo el enfoque comunicativo, el acercamiento a la pragmática y la variedad en la forma de enseñar (Lomas, 2004a:9).

Otro aspecto interesante que señala Lomas es que los libros están hechos para los docentes y no para los discentes, lo que repercute en el alumnado. Además, los docentes tienen la idea de que deben dar el libro entero, pese a que ello no es obligatorio, y los alumnos se agobian por creer tener la obligación de saberse el libro al completo. Esta relación que hay entre el discente y el libro de texto se debe a que el primero entiende que el segundo es la fuente de saber que reúne los contenidos estipulados en el currículo y que tiene que aprenderse ya que es el que le va a evaluar (Martínez, 2002:38).

Por último, resulta interesante trasladar aquí algunas de las propuestas que se describen en los textos que se han ido citando. Por una parte, Álvarez (1987:45) propone que los libros de texto contengan únicamente los conocimientos mínimos que el alumnado debe conocer y que se dé al profesor la oportunidad de realizar libremente su labor docente. Por su parte, Lomas (2004b:3) aboga por sustituir la gramática tradicional por la concepción de la pragmática, la lingüística textual y los actos de habla. Una propuesta llamativa es la que ofrece Sanz (citado en Lomas, 2004b:3): trabajar la comprensión lectora tomando como base el libro de texto, ya que este está a su vez constituido por textos, y conocer de esta manera su distribución y su significado dentro del conjunto.

## **b) Estructuración del libro de texto**

El libro de texto es un material que se ha utilizado en la enseñanza desde finales de la Edad Media hasta la actualidad. El modelo pedagógico que comenzó su uso fue la



llamada «pedagogía escolástica», que se caracteriza por «la separación entre la experiencia del sujeto y el conocimiento a construir» convirtiéndose el manual en el recurso que reunía el conocimiento (Martínez, 2008:63). Esta pedagogía se sigue manteniendo, a pesar de que en el siglo XX algunos pedagogos —Freinet, Freire, Dewey y Stenhouse — expusieron su rechazo a la idea que se tenía sobre el libro de texto y defendieron el uso de materiales alternativos (Martínez, 2008:64).

El libro de texto es un elemento que ha recibido algunas críticas, en especial, por su estructura interna. El problema subyace en las políticas administrativas que se ven, a su vez, presionadas por poderosos grupos empresariales, es decir, fuerzas económicas que sustentan a distintas editoriales y que controlan el mercado del material didáctico. El resultado que deriva de esta situación es que no hay mucha oferta en cuanto a la presentación y organización del contenido, ya que «todos los libros enseñan lo mismo de la misma manera» (Martínez, 2008:66). La conclusión a la que se llega es que el libro de texto «responde a los intereses de quienes controlan los procesos de reproducción social» (Martínez, 2002:16).

Vista la panorámica sobre la estructura del libro de texto, lo que interesa son los libros de texto de la asignatura de Lengua castellana y literatura, puesto que su estructura interna sigue reflejando una división en dos bloques bien diferenciados —Lengua y Literatura—, lo que debería empezar a parecer preocupante.

A continuación se han seleccionado varios ejemplos de libros de texto pertenecientes al siglo XXI, concretamente de entre 2009 y 2011, que pertenecen a editoriales conocidas. La muestra pretende ser un ejemplo real del material didáctico con el que se trabaja en las aulas y una llamada de atención a los docentes, editoriales e investigadores.

Es importante recordar que el libro de texto no es un material obligatorio y ello se puede observar en segundo curso de Bachillerato, donde algunos docentes explican el temario basándose en el libro y otros dan apuntes.

El primer ejemplo es de Edebé<sup>1</sup> (2011). Este libro de texto se divide en dos partes: Lengua, con ocho temas, y Literatura, con otros ocho. Cada uno de los temas de Lengua consta de varios apartados: análisis de textos, conocimiento de la lengua, léxico, ortografía, y síntesis y evaluación. De los ocho temas de Lengua, seis son de gramática; uno, de variedades del discurso, es decir, la tipología de textos; y otro, sobre el español en el mundo. En el apartado de Literatura, los temas se ordenan por épocas y por géneros. Cada uno de ellos consta de un apartado llamado educación literaria; otro, de análisis y comentario de texto; y uno, de síntesis y evaluación. Al final del libro hay un anexo con cuadros sobre morfología, sintaxis y figuras retóricas.

El segundo caso es el de Santillana (2009). Este manual se divide en Lengua y Literatura. La primera de ellas consta de 10 temas, y la segunda, de 16. La distribución de los ocho primeros temas de Lengua es la siguiente: un apartado llamado «Comunicación», donde se explica un tipo de texto determinado; uno, sobre el estudio de la lengua; otro, destinado a la aplicación; y un último, donde se explican técnicas para la Selectividad. En el caso de los dos temas restantes de Lengua, uno de ellos trata la historia del castellano y le siguen los demás apartados enumerados anteriormente; el otro tema gira en torno al español en el mundo, pero también contiene los demás apartados de los restantes temas de Lengua. Los temas del bloque de Literatura se

---

<sup>1</sup> Se ha optado por citar los libros de texto por la editorial por ser la forma más común de denominarlos. Se seguirá este criterio todas las veces en las que en este TFM se habla de un libro de texto en concreto.

ordenan por épocas y, dentro de cada una de ellas, por géneros. En cada tema hay una primera parte de explicación literaria y, a continuación, una serie de texto para comentar. Al final del libro de texto hay unas páginas sobre prácticas de selectividad donde hay análisis de textos, desarrollo de temas, cuestiones lingüísticas y cuestiones literarias. Posteriormente, en un apéndice se recogen diversos aspectos sobre morfología, funciones sintácticas, ortografía, recursos literarios, métrica, términos lingüísticos y términos literarios.

La tercera muestra es de SM (2010). Este libro de texto está dividido en dos bloques: Lengua, con 10 temas, y Literatura, con otros 10. Cada tema del bloque de Lengua trata cuatro ámbitos: comunicación y variedad de discursos —tipología de textos y variedades del español—; conocimiento de la lengua —léxico, semántica y sintaxis—; comentario de texto y análisis lingüístico. La parte de Literatura se divide en temas según el orden cronológico de los distintos movimientos literarios. Cada tema incluye el discurso literario —teoría literaria—, comentario literario de un texto y guía de lectura y desarrollo de un tema.

El cuarto ejemplar es el libro de texto de Vicens Vives (2009). Este manual se divide en Lengua, con siete temas, y Literatura, con otros siete. La parte de Lengua abarca análisis de un texto, realidad de la lengua —el español y sus dialectos, las lenguas de España, el español en América, la tipología textual—, gramática, norma y práctica —ejercicios sobre ortografía y etimología léxica—, y técnicas de trabajo intelectual. Por su parte, los temas de la Literatura se distribuyen por épocas y en cada uno de ellos hay análisis de un texto, comunicación textual, comentario de texto, literatura y comentario de un texto literario, y guía de lectura.

El quinto caso es de Teide (2009). Al igual que en las muestras anteriores, se distinguen dos partes en el libro de texto: Lengua, con 12 temas, y Literatura, con seis. Cada uno de los temas pertenecientes a la Lengua contiene una lectura y comentario, la variedad de los discursos —tipología textual— y conocimiento de la lengua —los distintos niveles de la lengua y clasificación de oraciones—. En la parte de Literatura, los temas están formados por varios apartados pertenecientes a diversas épocas y, dentro de cada uno de esos apartados, hay una distinción por géneros; al final de cada apartado hay un comentario de texto y guía de lectura.

El sexto ejemplo es el libro de texto de Oxford Educación (2009). Este manual se divide en dos bloques: Lengua, con 10 temas, y Literatura, con 12. En la parte de Lengua, cada uno de los temas consta de la teoría lingüística, actividades finales y evaluación. De los 10 temas, uno es para las variedades del español, tres para la sintaxis, y seis para la tipología textual. Por otra parte, los temas de la parte de Literatura se dividen siguiendo el orden cronológico y, en el caso de coincidir en el tiempo, según el género literario. Además de la teoría literaria, cada tema incluye un ejercicio de comentario y evaluación. El libro de texto adjunta un apéndice donde aparecen técnicas de trabajo, gramática —morfología, léxico, semántica y texto—, retórica, guías de lectura y una cronología histórico-literaria.

El último manual es de Edelvives (2009). Este libro de texto se divide en dos bloques —denominados con esta palabra—: Lengua y Literatura. La primera de ellas tiene nueve temas, y la segunda, 10. Los temas de Lengua tienen varias partes: la primera de ella es diferente dependiendo del tema —lengua y comunicación; texto; lenguajes específicos (de cada uno de los tipos de texto); léxico y semántica; o explicación sobre los tipos de oraciones—. Los demás apartados son sobre

comentarios o análisis resuelto, ejercicios para preparar la PAU, y ortografía. Los temas del bloque de Literatura se clasifican siguiendo el criterio de épocas y géneros. Cada uno de los temas de Literatura va acompañado de comentarios. Al final del libro hay un anexo con guías de lectura y el trabajo monográfico.

Como se puede observar, en todos los libros de texto se recogen los contenidos estipulados en el *BOCEM* (2008), aunque su distribución en el libro de texto difiere ligeramente de uno a otro. Una característica que tienen todos estos ejemplos es la división del libro de texto en dos bloques separados: Lengua y Literatura.

Como se ha dicho anteriormente, esta distribución imita la forma de presentar el currículo. Es cierto que en el currículo aparecen tres grandes apartados —«La variedad del discurso», «Conocimiento de la lengua» y «El discurso literario»—, pero en los libros de texto consultados, los temas que tratan sobre los dos primeros apartados se agrupan en el ámbito de la lengua y se encuentran encabezados por la palabra «Lengua», y los que tratan el discurso literario se encabezan con la palabra «Literatura».

#### **D) Contenido**

Los contenidos los define Prado (2004:89) como «el conjunto de saberes culturales y sociales que son objeto de enseñanza y aprendizaje». Estos saberes se encuentran recogidos en el currículo y juegan un papel importante, aunque no debe girar en torno a ellos la programación, ya que estos se eligen en consonancia con los objetivos, la metodología, las actividades y los criterios de evaluación. Los contenidos son para el profesor los conocimientos que tiene que transmitir a los alumnos, ya que son los requeridos por la ley para un curso determinado y de los que se tienen que examinar posteriormente los alumnos.

Los contenidos pueden ser de varios tipos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los conceptuales, como su nombre indica, se refieren a los conceptos, el contenido teórico, los hechos, los principios. En el caso de la Lengua y la Literatura, como dice Lomas (1999b:412), se refieren a conceptos relativos a la sintaxis, morfología, etc. y a autores y estilos literarios. Por su parte, los procedimentales abarcan todas las capacidades de saber hacer cosas, como escribir o escuchar (Lomas, 1999b:412). Por último, los actitudinales se refieren a las actitudes y valores que uno tiene que tener al usar la lengua o al comunicarse con los demás (Lomas, 1999b:412). Estos tres tipos de contenido deben ponerse en práctica en el aula intentando conseguir el equilibrio entre ellos.

Como se ha dicho ya, los contenidos aparecen enumerados en el currículo y estos están ordenados según unos criterios. La ordenación de los contenidos que encontramos en los libros de texto es casi siempre igual a la que se sigue en el currículo. Los criterios que describe Prado (2004:90) —que se corresponden a los que recogen Lomas, Osoro y Tusón (1998:90-92; citados por Prado)— son los que toma como base el enfoque comunicativo y constructivista. Los criterios que sigue el currículo, los manuales, incluso el docente, son los que se enumeran a continuación:

-Partir de los contenidos más generales y sencillos para seguir el ritmo del aprendizaje lingüístico.

- Partir de los conocimientos previos del alumno para construir sobre estos los nuevos y que ellos puedan establecer conexiones entre unos y otros.
- Enseñar los contenidos que se consideren más adecuados y útiles para el alumno, ya que el objetivo es que los aprenda para su uso en la vida cotidiana, tanto de forma escrita como oral.

Es importante mencionar que autores como Seco llamaron la atención en los años sesenta sobre la falta de organización de los contenidos y los problemas que se producían en el aprendizaje de estos, en concreto, en la asignatura de Lengua castellana y literatura. Seco añadía que el contenido había que aprenderse «en el momento oportuno» y había que «estructurarlo y organizarlo de manera que sean capaces de comprenderlo como una unidad, no como una serie de conocimientos diversos e incoherentes» (Seco, 1961; citado en Crespo, 2003:110).

### a) El currículo

Tal como se dice en Prado (2004) y Mendoza, López y Martos (1996), el concepto de currículo ha recibido diversas definiciones, pero una de las más compartidas es la de Zabalza (1987:14) —que aparece mencionada en Prado (2004:77) y Mendoza, López y Martos (1996:151)—: «El conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr, y los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc. que se considera importante trabajar en la escuela año tras año. Y, por supuesto, la razón de cada una de esas opciones». Existen otras muchas definiciones, cada una desde un punto de vista distinto. Una de las más sencillas es la que ofrece el *DRAE* (2001), que consta de dos acepciones: «Plan de estudios» y «Conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades». Otra de ellas es la de Besalú (1999:91) —mencionada en Prado (2004:77)—, que lo define como «la cultura realmente vivida y aprendida, es decir, el conjunto de aprendizajes realizados por los alumnos por el hecho de haber permanecido y trabajado en las escuelas o institutos junto a sus profesores».

El currículo es un documento cuyas bases las expone el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y cada una de las Comunidades Autónomas lo detalla más según sus características. En el caso de este trabajo se toma como referencia el currículo de Bachillerato de la Comunidad de Madrid (*BOCEM*).

Para cada una de las etapas educativas existe un currículo, esto es, hay un currículo de Educación Infantil, uno de Educación Primaria, otro de Educación Secundaria Obligatoria, uno de Bachillerato, y, por último, uno para Formación Profesional. En este caso, el que es de interés es el de Bachillerato, ya que este trabajo se centra en segundo curso de Bachillerato.

El currículo se introduce con el decreto y la ley correspondiente seguida de los diferentes artículos que esta componen. Les siguen cada una de las materias en las que se detallan distintos aspectos.

En el área de Lengua castellana y literatura, se encuentra la «Introducción», que es válida para los dos cursos de Bachillerato, y donde se explica el objetivo general de esta asignatura, además de la distribución que se va a seguir a lo largo de la descripción. También se citan, a grandes rasgos, los elementos que componen cada

uno de los apartados. A la «Introducción» le siguen los objetivos, que también son válidos para ambos cursos, y que aparecen enumerados.

Tras estas dos partes, le siguen los contenidos y criterios de evaluación concretos para cada uno de los cursos de Bachillerato.

Los contenidos, como se dijo anteriormente, se encuentran distribuidos en tres bloques: «La variedad de los discursos», «Conocimiento de la lengua» y «El discurso literario». Dentro del bloque «Conocimiento de la lengua» y «El discurso literario» se distinguen varios apartados. En el primero de ellos —que es el que interesa en este trabajo— hay uno sobre lengua y sociedad, otro que se centra en la gramática, un tercero para el léxico y, por último, otro sobre técnicas de trabajo. Este tema sobre la distribución de la parte del currículo correspondiente al área de Lengua castellana y literatura es interesante ya que es una de las razones, como ya se ha dicho con anterioridad, de que los libros de texto y las programaciones lo hagan también. A propósito de ello, es conveniente citar lo que se dice en la «Introducción» sobre la distribución en esos tres bloques (BOCEM, 2008: 19).

De acuerdo con todo lo anterior, el currículo se organiza en tres bloques de contenidos, La variedad de los discursos, Conocimiento de la lengua y El discurso literario, que exponen, de un modo analítico, los componentes de la educación lingüística y literaria. Esta organización de los contenidos no tiene como finalidad establecer el orden y la organización de las actividades de aprendizaje en el aula. Pero la necesidad de exponer los contenidos de modo diferenciado no debe ocultar la interconexión que existe entre ellos. Resulta evidente que los contenidos formulados en Conocimiento de la lengua están directamente relacionados con los de los otros dos bloques y especialmente con las actividades de comprensión, expresión, análisis y comentario de textos, lo que debe tenerse en cuenta al distribuirlos, al elaborar las programaciones y, sobre todo, al llevar al aula las secuencias de actividades.

Con estas palabras queda claro que la razón de que aparezcan tres bloques distribuyendo los contenidos es por «necesidad», aunque en realidad ello no signifique que haya una frontera entre ellos. Además, esta ordenación no tiene que influir en la práctica del docente. Estas palabras son muy correctas y todo el mundo estaría de acuerdo con ellas, sin embargo, el libro de texto sigue siendo lo que al final marca el desarrollo de la clase.

A continuación de los contenidos, aparecen enumerados los criterios de evaluación de segundo curso de Bachillerato.

Todos estos elementos que conforman el currículo están interrelacionados y ello se debe plasmar en la programación de aula y ponerlo en práctica en el aula.

## **E) Objetivos**

Los objetivos son «los fines y metas que guían la práctica docente y que deben haber alcanzado los alumnos al final del proceso de enseñanza-aprendizaje en forma de capacidades» (Prado, 2004:87). Estos forman parte del currículo, junto a los contenidos y criterios de evaluación. Los objetivos tienen tres funciones básicas que Lomas (1999a:144) enumera y que Prado (2004:87) recoge:

- Disponen las habilidades que a final de curso los alumnos deben haber alcanzado.
- Marcan las pautas para desarrollar y seleccionar a partir de ellos el contenido, las actividades, los recursos y la metodología.
- Ayudan al docente en el establecimiento de las capacidades a evaluar.

Al igual que en el caso de los contenidos, los objetivos pueden ser de tres tipos: conceptuales, procedimentales y actitudinales (Prado, 2004:88):

- Objetivos conceptuales: conocimientos que el alumno debe dominar.
- Objetivos procedimentales: destrezas que el alumno debe adquirir, sean estas de tipo intelectual o práctico.
- Objetivos actitudinales: sensibilización y valoración por parte del alumno de los contenidos.

A su vez, los objetivos se detallan más o menos dependiendo del nivel de concreción en el que se desarrollen (Prado, 2004:88):

- Objetivos generales de etapa: objetivos para la «formación integral de los alumnos a lo largo de una etapa» que están dirigidos a todas las áreas. Estos objetivos son los que dicta el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y que posteriormente aparecen en el currículo oficial, ya que están dirigidos a todo el Estado.
- Objetivos de área: objetivos concretos para cada una de las asignaturas. Estos los estipulan las Comunidades Autónomas.
- Objetivos de centro, etapa y ciclo: objetivos que cada centro selecciona teniendo en cuenta diversos factores, como el contexto y las características del centro.
- Objetivos de aula: objetivos que dicta el profesor junto con el equipo docente y que se recogen en la programación de aula. Estos tienen en cuenta factores como el grupo de alumnos y el curso.

Como se puede observar, los objetivos de aula son más importantes y cercanos al docente que el resto, pero debe conocer todos los demás para poder describir los de su grupo. En dependencia con los objetivos, se encuentran otros elementos sobre los que el docente tiene más o menos flexibilidad de elección y creación.

En el caso del contenido, este ya viene estipulado y organizado en el libro de texto, pero el docente puede optar por no usar este material didáctico y enseñar los contenidos a su propia manera.

La metodología, escogida por el centro o el docente, decide en muchos casos la tipología de actividades. Es precisamente en las actividades donde el docente tiene más libertad de acción ya que puede crearlas teniendo en cuenta la metodología, el contenido que pretenda enseñar y los objetivos que en su programación de aula ha estipulado como las metas que quiere alcanzar.

## **B. MARCO TEÓRICO: ACERCA DE LA LENGUA**

### **5. NIVELES DE ANÁLISIS DE LA LENGUA**

Antes de enumerar los distintos niveles de análisis de la lengua conviene definir lo que es un «nivel». Un nivel lingüístico —no «de habla» o «de uso»— es un «componente de una lengua con unidades y propiedades diferenciadas» (Eguren y Fernández, 2006:82).

El adjetivo que diferencia este nivel de los demás es «lingüístico» y ello se debe a que es la lingüística la que establece cada uno de los niveles. La lingüística, como se ha dicho, es una disciplina que se encarga de estudiar todos los elementos de la lengua. Sin embargo, desde sus inicios hasta la actualidad, estos elementos no han sido los mismos debido a los distintos métodos y enfoques que estaban en un momento determinado en auge.

La lingüística tradicional solamente se centraba en la gramática de la lengua y en el significado de las palabras en relación con su etimología (Lomas, 1999b:42; citando a Castellá, 1992:26-27). En estos momentos, la gramática era entendida como sinónima de la sintaxis, es decir, «disciplina que estudia las reglas que combinan las palabras para formar sintagmas u oraciones, así como las funciones que desempeñan las unidades lingüísticas en las estructuras de las que forman parte» (Eguren y Fernández, 2006:97).

Tras la lingüística tradicional apareció la estructural, que se interesó por la lengua oral, tratando la fonología y la dialectología, y la lengua escrita, abarcando la sintaxis y la morfología (Lomas, 1999b:42 citando a Castellá, 1992:26-27). Por lo tanto, el concepto que se tiene de «gramática» en ese momento es «por contraposición al léxico, estudio de la forma lingüística, esto es, de las propiedades fónicas y morfosintácticas de las lenguas» (Eguren y Fernández, 2006:73). Es importante señalar que rechazaban el estudio del significado, aspecto que la diferencia de los posteriores enfoques.

La lingüística generativa al centrar la mayor parte de su estudio en aspectos cognitivos, no se detiene en los componentes de la lengua. Aun así, tratan la gramática a nivel de la oración, y sobre la semántica, a pesar de rechazarla en un principio, investigan algunos aspectos (Lomas, 1999b:43; citando a Castellá, 1992:26-27).

Por último, la lingüística pragmática, también conocida como del texto o del discurso, al importar la lengua en uso, solamente trata aspectos de la gramática relacionados con el texto o discurso centrándose mayormente en la semántica y pragmática (Lomas, 1999b:43 citando a Castellá, 1992:26-27).

Una vez vista la evolución de la lingüística, se observa que cada uno de los aspectos que estudia la lingüística en un momento determinado sería un nivel de análisis. Así pues, los campos que se distinguirían serían la fonología, la morfología, la sintaxis, la semántica y la pragmática. Sin embargo, los niveles que actualmente se suelen distinguir no son exactamente estos. En los libros de texto, se diferencian tres niveles de la lengua: fónico, morfosintáctico y léxico-semántico, o dicho de otra forma, el nivel fónico, el nivel gramatical y el nivel léxico-semántico (Eguren y Fernández, 2006:82). En algunas ocasiones, se menciona también el textual, nivel que estaría relacionado con la pragmática.

Si se consulta la *Nueva gramática de la lengua española* (2009:11), se puede leer que «además de ser partes de la gramática, la fonología, la morfología y la sintaxis constituyen planos del análisis gramatical, en el sentido de niveles de segmentación caracterizado por ciertas propiedades». Se añade que «en la lingüística estructural europea ha sido habitual aislar el nivel de las unidades dotadas de significación (primera articulación) oponiéndolo a las unidades del plano fonológico (segunda articulación)».

La clasificación que se hará a continuación refleja los niveles que se tratan en las aulas de segundo curso de Bachillerato, que coinciden en gran medida con los que la lingüística mencionaba. El orden en el que se describen obedece al que se sigue al mencionarlos en cualquier estudio o libro, y que tiene una razón de ser: se comienza por la unidad más pequeña de la lengua —el rasgo distintivo— para ir posteriormente ampliando el campo de visión al fonema, morfema, sintagma y aspectos léxico-semánticos.

## **5.1. NIVEL FÓNICO**

### **A) Definición**

El nivel fónico se centra en los aspectos que estudian dos disciplinas, la fonética y la fonología. En palabras de Alcina y Blecua (2001:210-211), «desde un punto de vista científico, la fonética, rama experimental muy precisa, estudia la estructura material del sonido, su producción y sus cualidades físicas». Por otra parte, la fonología «se ocupa de la función que tiene los elementos fónicos en el lenguaje y su capacidad para formar signos y mensajes diferentes». A pesar de ser dos disciplinas, ninguna de las dos tendría sentido sin la otra. Además de estar entre ellas interrelacionadas, la unión también se establece entre estas y las demás disciplinas que conforman los otros niveles lingüísticos.

### **B) Epistemología del nivel fónico**

Siguiendo a Puigvert (2012:24-29), la fonética es una rama de la lingüística que tuvo su punto álgido de investigaciones a finales del siglo XIX. A partir de 1929 fue perdiendo fuerza ya que surgió el Círculo de Praga que hizo nuevos aportes en el ámbito de la fonología convirtiéndose esta en el centro de todos los estudios. En 1968 se crea la fonología generativa clásica —teorizada por Chomsky y Halle en 1968— que se diferencia de la que proponían los estructuralistas ya que distinguía dos componentes —las reglas y las representaciones— con los que pretendían cumplir su objetivo: «Dar cuenta de la competencia de los hablantes de una lengua particular así como determinar los principios universales reguladores del funcionamiento de las lenguas particulares» (Puigvert, 2012:25). A raíz de esas investigaciones, el sistema fónico del español fue estudiado en profundidad en Estados Unidos. A partir de los años setenta, la fonética volvió a tener cabida en los estudios, entre otras razones, porque el modelo de la fonología ideado por Chomsky era demasiado abstracto y no se ajustaba a lo que se pedía en ese momento. En estos años surgieron nuevos estudios, como el de Hooper (1976) —con la fonología generativa natural— que trata el tema del acento y da las bases para los posteriores estudios sobre la sílaba, o el de Leben (1973) y



Goldsmith (1976) —con la fonología autosegmental— que entendió los «rasgos distintivos como unidades básicas de la representación fonológica» (Puigvert, 2012:26). Tomando como base este nuevo enfoque, se creó la teoría de la representación binaria o la teoría métrica de Liberman y Prince (1977), que distinguen constituyentes por encima de la sílaba y del pie métrico. Es precisamente esta teoría métrica-autosegmental la que tiene gran éxito en la actualidad, y que trata, no solo la sílaba y el pie métrico, sino que también aspectos como la acentuación, la entonación, duración o ritmo.

En cuanto a la fonética, esta se puede estudiar desde tres ámbitos, que conforman las tres ramas de la fonética: la fonética articulatoria, la fonética acústica y la fonética perceptiva.

-La fonética articulatoria se centra en el movimiento de los órganos articulatorios y es la base de la fonología.

-La fonética acústica estudia los segmentos de habla que se han emitido fijándose en su frecuencia, amplitud y onda sonora, para lo que necesita hacer uso de oscilógrafos y espectrogramas.

-La fonética perceptiva investiga sobre la manera en la que el receptor decodifica la onda sonora que recibe, y estudia aspectos como el continuum sonoro y la redundancia.

### **C) Tratamiento del nivel fónico en segundo curso de Bachillerato**

Para saber qué, cómo y con qué profundidad se enseña el nivel fónico en segundo curso de Bachillerato hay que recurrir a varias fuentes: el currículo y los libros de texto.

En cuanto al *BOCEM* (2008), hay que decir que en la introducción al área de Lengua castellana y literatura que se hace tanto para primero como para segundo curso de Bachillerato, se describe que en el apartado de «Conocimiento de la lengua» se tratará «el conocimiento de las relaciones entre sonidos y grafías en relación con la variedad y con las normas sociales en los usos orales y escritos», lo que hace pensar que se refiere al nivel fónico (*BOCEM*, 2008:19). Por otra parte, en los objetivos de la asignatura para ambos cursos de Bachillerato se encuentran tres puntos que tratan aspectos relacionados con la realidad plurilingüe y la valoración de las variedades lingüísticas de España y América.

En los contenidos que corresponden a segundo curso de Bachillerato, lo más cercano al nivel fónico es el punto referido a las variedades del español: «Variedades geográficas del español. Las hablas septentrionales. Dialectos hispánicos. Las hablas meridionales. El español de América. Valoración positiva de las variedades del español en América y de la necesidad de una norma panhispánica» (*BOCEM*, 2008:21). Por último, en los criterios se encuentra el punto siete que dice: «Conocer las causas históricas de la existencia de las distintas lenguas de España y sus grandes variedades dialectales, reconociendo y describiendo sus rasgos en manifestaciones orales y escritas» (*BOCEM*, 2008:22).

La conclusión a la que uno llega es que este nivel de la lengua se trata muy por encima en segundo curso de Bachillerato, y que la mención a los sonidos en la introducción es una parte que entra en primero de Bachillerato, hecho que queda justificado al observar los contenidos de este curso donde se menciona lo siguiente:

«Reconocimiento de los rasgos configuradores del sistema fonológico de la lengua castellana en relación con el contraste entre lenguas, con las variedades sincrónicas y con las convenciones ortográficas» (BOCEM, 2008:20).

Otra de las fuentes a las que hay que recurrir para saber más sobre este tema es el libro de texto. Se tomarán para ello los manuales citados con anterioridad.

El primero de ellos — Edebé (2011)— no hace mención al nivel fónico, aunque en el tema del español en el mundo sí que se enumeran algunas de sus características bajo el nombre de rasgos fonéticos. En las actividades de este tema se incluyen dos textos escritos según su fonética: *Memoria de los cimeros* de García Oliva y *Papeles* de Pedro Muñoz Seca.

El segundo de ellos —Santillana (2009)— hace una descripción de todos los niveles de análisis de la lengua, incluido el fónico. Además, hay un tema que trata sobre los sonidos, y en él se distinguen los distintos componentes de este nivel. El nivel o plano fónico también se cita cuando se enumeran los rasgos de un tipo de texto, de la evolución del castellano o del español en el mundo.

En el tercero de ellos —SM (2010)— solo se menciona el nivel fónico al tratar el español actual y el español de América, y al enumerar los rasgos del texto publicitario. En el caso del español actual y de América, se incluye un ejercicio donde se refleja la forma de rapear.

En el cuarto de ellos —Vicens Vives (2009)— se describen los distintos niveles lingüísticos, incluido el nivel fónico. Además, en el tema sobre el español en América se menciona el nivel fónico para enumerar los distintos rasgos. En el tema sobre el español y sus dialectos se enumeran rasgos, que principalmente son fonéticos, pero no se nombran así. En este tema sí que aparecen textos ejemplificadores en vasco, catalán y gallego.

En el quinto —Teide (2009)— hay un tema donde se tratan extensivamente los niveles, entre ellos el nivel fónico, en el que se describen todos sus constituyentes.

En el sexto —Oxford Educación (2009)— se menciona el nivel fónico, pero indirectamente, ya que solamente aparece en el tema sobre las variedades del español para señalar los rasgos fónicos de cada una de las variedades.

En el séptimo —Edelvives (2009)— aparece un esquema al inicio del bloque de Lengua donde se recogen los distintos niveles, entre ellos el fónico, y se enumera alguno de sus constituyentes, pero no hay ninguna explicación. En el tema dedicado al español de América se cita el nivel fónico para encuadrar los rasgos relacionados con la pronunciación. En este mismo tema aparece un ejercicio donde se refleja el habla andaluz —*Ganas de reñir* de los hermanos Álvarez Quintero— y otro donde se refleja el habla de América —*Don Segundo Sombra* de Güiraldes—.

El resumen que se puede extraer de los ejemplos expuestos es que cada libro de texto es distinto, lo que depende de la editorial. Por una parte, en lo que coinciden los manuales es en citar el nivel fónico cuando se trata de enumerar rasgos relativos a la pronunciación, como sucede en los temas sobre variedades del español, sean de la Península o del continente americano, y en los de tipología textual. Por otra parte, hay manuales que describen brevemente el nivel fónico, y otros, que lo tratan ampliamente. En cuanto a las actividades, las más comunes consisten en separar palabras en sílabas, cambiar al sistema fonológico, etc.; y solo una minoría incluye algún texto donde se refleje ese nivel.

## 5.2. NIVEL MORFOLÓGICO

### A) Definición

Para conocer el nivel morfológico conviene tener una idea previa de qué es la morfología. La definición que ofrece la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE, 2009:21) es la que sigue:

La morfología es la parte de la gramática que estudia la estructura interna de las palabras, las variantes que estas presentan, los segmentos que las componen y la forma en que se combinan. Estudia también el papel gramatical que desempeña cada segmento en relación con los demás elementos de la palabra en la que se insertan. La unidad mínima de la morfología es el morfema, concepto que ha recibido varias interpretaciones.

Así pues, el propósito del nivel morfológico es conocer cómo están formadas las palabras y qué elementos son los que forman parte del proceso. La morfología se centra en las palabras complejas formadas mediante la flexión, derivación o composición. Con relación a estos procesos existen dos posturas.

La más generalizada distingue la flexión de la derivación y composición, ya que la primera se centra en la conjugación y declinación, y las segundas, en la creación de nuevas palabras (Varela, 2008:32). Otra de las posturas es la que agrupa, por una parte, a la flexión y derivación —por consistir ambas en añadir un afijo a una base—, y, por otra, a la composición —que consiste en unir dos morfemas base— (Varela, 2008:32).

Un aspecto importante relacionado con el nivel morfológico —que se tratará en los posteriores apartados— es la conexión que existe entre este y otros niveles de la lengua, en especial con el nivel sintáctico. La frontera entre la morfología y la sintaxis es muy fina debido a que la morfología tiene como unidad mínima de estudio al morfema, y como mayor, a la palabra; y la sintaxis toma, a su vez, la palabra como base para formar oraciones y explicarlas (Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2011:12).

### B) Epistemología del nivel morfológico

La morfología fue una de las disciplinas que tuvo más relevancia dentro de la gramática. Posteriormente, la fonología y la sintaxis cobraron fuerza y, como consecuencia, la morfología pasó a un segundo plano. En la actualidad, la morfología es una disciplina de gran interés, ya que ha pasado a considerarse autónoma de cualquier otra que se incluya en la gramática. A pesar de ello, la posición de autonomía no está completamente secundada y es considerada, en muchas ocasiones, parte de alguna de las otras disciplinas lingüísticas (Varela, 1999:257). Para conocer las distintas posturas que existen actualmente con respecto a la morfología, es preciso remontarse al pasado.

Como se ha dicho, en un principio, la morfología fue una de las disciplinas que tuvo más relevancia dentro de la gramática. Sin embargo, posteriormente, surgieron diversas posturas con respecto a ella.

Por una parte, existieron opiniones que no la consideraban una más dentro de la gramática ya que entendían que la lexicología, la sintaxis y la fonología podían

explicar la formación de las palabras (Varela, 2008:31). Por otra parte, surgieron voces que defendían la interrelación entre la morfología y la sintaxis puesto que ambas tenían como unidad principal a la palabra, que era concebida tanto como «constructo morfológico» como «primitivo de la sintaxis, en cuanto que representa una categoría sintáctica que es la base de expansiones o desarrollos sintácticos ulteriores» (Varela, 2008:31). Además, «la buena formación morfológica de la palabra compleja está determinada por principios genuinamente sintácticos» (Varela, 2008:31). Esta postura es la que defiende la lingüística moderna, a partir de la cual decidió crear un nivel mixto dentro de la gramática al que denominaron morfosintaxis.

La morfosintaxis se dedica a estudiar la forma —lo que se relaciona con la morfología— y la función —lo que se relaciona con la sintaxis— que tiene una pieza léxica. Algunas de las teorías que surgieron entre los defensores de esta disciplina fueron la de las transformaciones —de la gramática generativa—, que trataba de explicar la morfología derivativa mediante reglas sistemáticas, lo que no tuvo demasiado éxito; las ideas de los lexicalistas, que explicaban la morfología flexiva mediante la sintaxis —especialmente en lo relativo a la concordancia y la rección— y que trataban de distinguir el rasgo flexivo de la marca flexiva; y la idea de Anderson (1982:591; citado en Varela, 2008:143), que sí que creía que la morfología flexiva se podía explicar mediante la sintaxis, pero que la derivativa pertenecía al léxico (Varela, 2008: 137-143). Un tema que se trató en profundidad entre los defensores de la morfosintaxis fue la de distinguir la sintaxis interna de la externa. La sintaxis interna es el uso de reglas sintácticas a la hora de crear palabras mediante un proceso morfológico. Por el contrario, la sintaxis externa es el conjunto de complementos y argumentos que acompañan a una palabra en una oración (Varela, 2008:144).

Con respecto a la morfosintaxis, hay que mencionar que también hubo detractores que defendían la independencia de la morfología diciendo que esta sí que tiene relación con la sintaxis, pero que en la formación de palabras solo interviene la morfología (Varela, 2008:161-162).

Otras opiniones manifestaron la relación que existe entre la morfología y la fonología debido a que las palabras están formadas por unidades fonológicas que se unen siguiendo los principios fonológicos para crear una palabra (Varela, 2008:31). Trubetzkoy (1949:85-87; citado en Varela, 2008:122) fue el responsable de esta idea y creó el nombre de morfonología, campo de estudio que trata de describir la estructura fonológica de los morfemas, los cambios que se originan cuando dos morfemas se juntan y la función que acaba teniendo ese cambio. La morfonología ha recibido críticas de diverso tipo relacionadas con el campo de los alomorfos, la asimilación o los ámbitos de la palabra. Derivada de la morfonología surgió la fonología léxica, que investiga cómo la morfología y la fonología se observan en el léxico (Varela, 2008:122-133).

Por último, otro de los enfoques describe la morfología como un «subcomponente autónomo, dentro del componente léxico» (Varela, 2008:31). Esta idea, según Varela (2003:572), es la que se lleva a la práctica por la metodología comunicativa, ya que da importancia a la lengua en uso. Así pues, en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE), lo más común es estudiar las palabras en un contexto determinado y no analizar sus componentes de forma abstracta. En este tipo de enseñanza prima el significado —que se conoce a partir del contexto que rodea a la palabra— y la sintaxis en el plano más sencillo, donde solo se hace hincapié en la

relación entre palabras y los mecanismos que se ponen en funcionamiento, como la concordancia o la rección. Por lo tanto, el léxico, la morfología y la sintaxis tienen un punto en común que se observa en cada una de las palabras: una palabra está formada por uno o varios constituyentes que generalmente tiene significado y que dependiendo de la categoría gramatical a la que esta pertenezca se relacionará con unas u otras palabras (Varela, 2003).

La morfología, como disciplina autónoma, distingue dos vertientes de estudio: la morfología diacrónica y la morfología sincrónica. Los estudios diacrónicos estudian la formación de las palabras en relación a su etimología, es decir, cuál ha sido la evolución de esa palabra desde su origen hasta la actualidad, (como es el caso de *traducir* que, desde un punto de vista histórico, proviene de la palabra latina *traductio, -ōnis*). No solo se centra en palabras que tienen un origen lejano como las latinas o árabes, sino que también observa cómo se forman los neologismos, préstamos (por ejemplo, el sustantivo *cartoné* no procede de *cartón*, sino del francés *cartonée*) y calcos (*rascacielos*, calco del inglés *skyscraper*). Por su parte, los estudios sincrónicos solo examinan las palabras que los hablantes usan en la actualidad y que están formadas mediante la derivación y composición (RAE, 2009:28).

### **C) Tratamiento del nivel morfológico en segundo curso de Bachillerato**

Para conocer cómo se trabaja este nivel y qué tienen que saber los alumnos sobre el nivel morfológico hay que recurrir a diversas fuentes: el currículo y el libro de texto.

El *BOCEM* (2008) es el primero de los documentos al que uno tiene que acceder para conocer la importancia que tiene el nivel morfológico en este. En la «Introducción» al área de Lengua castellana y literatura se menciona, entre los contenidos que se agrupan en el bloque de «Conocimiento de la lengua», «los mecanismos para la formación de palabra» (BOCEM, 2008:19), lo que pertenecería al ámbito de la morfología. En el apartado de objetivos, el único que puede hacer referencia a la morfología es el siguiente: «5. Conocer los principios fundamentales de la gramática española e identificar las distintas unidades de la lengua y sus posibles combinaciones» (BOCEM, 2008:20), aunque puede aplicarse a cualquier otro ámbito que pertenezca a la gramática. Entrando en el contenido de la asignatura de Lengua castellana y literatura de segundo curso de Bachillerato, no se encuentra un punto específico para la morfología, ni siquiera en el subapartado de la gramática, donde solo se habla de sintaxis y semántica. Tampoco en el apartado de criterios de evaluación se menciona este nivel lingüístico.

Los libros de texto son la siguiente fuente de información que puede dar pistas sobre qué contenido del nivel morfológico se trata. Al igual que en el caso del nivel fonológico, se usarán los libros de texto ejemplificados anteriormente para comprobar este hecho.

En el de Edebé (2011) solo se trata el nivel morfológico en los ejercicios donde se pide un comentario y análisis de un texto, teniendo los alumnos que realizar un análisis morfológico de algunas palabras. Por otro lado, este nivel se cita al enumerar los rasgos del español en el mundo y la tipología textual.

Por otra parte, en el de Santillana (2009) sí que se trata el nivel morfológico, junto a los demás en un tema dedicado al texto y los niveles de análisis de la lengua. En este tema se hace una descripción de todos los niveles de análisis de la lengua y se

menciona que la gramática entendida en un sentido amplio incluye todos ellos, pero que habitualmente solo se consideran componentes de la lengua la morfología y la sintaxis. Por ello, en el manual hay un apartado solamente para la morfología — separada de la sintaxis— donde se describen todos sus constituyentes. En otros temas relativos al español o a la tipología textual se cita el nivel morfológico (o morfosintáctico, en algunas ocasiones) para enumerar los rasgos correspondientes. Al final del libro, aparecen un par de páginas dedicadas a la morfología, pero en ellas solo hay cuadros que recogen la flexión verbal o ejemplos de procesos de morfología léxica.

En el caso del manual de SM (2010), sí que se cita el plano morfológico, aunque aparece junto al sintáctico. El plano morfológico se cita al señalar los rasgos de distintos tipos de texto o en las variedades del español. El análisis morfológico es otro de los ejercicios típicos en el comentario de texto.

El libro de texto de Vicens Vives (2009) hace una descripción de los distintos niveles, entre ellos el nivel morfosintáctico, donde se explica en qué consiste la morfología y la sintaxis. Al final de cada unidad del bloque de Lengua aparecen un par de páginas denominadas «Evalúa lo que sabes» y en las que hay ejercicios de diverso tipo, entre otros los referidos a la morfosintaxis. En los temas sobre el español y sus variedades se menciona el nivel morfosintáctico para incluir los rasgos enmarcados en él.

En el de Teide (2009) se describe el nivel morfosintáctico como integrante de la gramática. A su vez, en el tema relativo a la tipología textual se cita para agrupar los rasgos.

En el de Oxford Educación (2009) se menciona el nivel morfosintáctico cuando se trata de describir los rasgos propios de una variedad lingüística o de una tipología textual. En el apéndice del manual sí que se hace una descripción teórica de lo que es la morfología y cada uno de sus constituyentes.

Por último, en el de Edelvives (2009) aparece un esquema con los distintos niveles de análisis de la lengua, incluido el nivel morfosintáctico o gramatical, en el que se citan sus constituyentes. En los temas sobre el español actual y de América, al igual que en los de tipología textual, se cita el nivel para señalar los rasgos correspondientes.

La conclusión a la que se llega es que cada manual es diferente. Generalmente, los que no tratan el nivel morfológico ni la morfología extensamente en segundo curso de Bachillerato es porque ya lo trataron en el curso anterior. Esto es lo que ocurre en el caso de Teide (2008) y Edelvives (2008), donde se le dedica un gran espacio a esta disciplina. También hay excepciones, como ocurre con el de Oxford Educación (2008), donde se le dedica un tema entero —18 páginas— a la morfología; o el ejemplo de Santillana (2008), que no explica nada relativo al nivel morfológico en este curso, pero sí en el siguiente.

Por otra parte, lo que tienen en común todos los manuales es que se menciona el nivel morfológico, mejor dicho, el nivel morfosintáctico, cuando se señalan los rasgos de la tipología textual o de las variedades del español. El hecho de que al hablar de rasgos se prefiera optar por el nivel morfosintáctico, contrasta con la actitud que se toma al tratarlo extensamente, donde se diferencia la morfología de la sintaxis.

Otro aspecto a destacar es que en algunos de los libros de texto —en concreto, en los que no se trata la morfología ampliamente— sí que se incluye un apartado dedicado al léxico, donde se mencionan los procesos de formación de palabras que

pertenecen tradicionalmente a la morfología, como son la derivación, composición y parasíntesis, y solamente en alguno de los casos se dice que son mecanismos morfológicos.

### 5.3. NIVEL SINTÁCTICO

#### A) Definición

La sintaxis es definida por Eguren y Fernández (2006:97) como «la disciplina que estudia las palabras para formar sintagmas u oraciones, así como las funciones que desempeñan las unidades lingüísticas en las estructuras de las que forman parte». Con esta definición queda claro que la unidad mínima de estudio de la sintaxis es la palabra y la mayor, la oración.

#### B) Epistemología del nivel sintáctico

La sintaxis es considerada actualmente como un nivel autónomo dentro de la lingüística, pero ello no ha sido siempre así. En un inicio, una de las ramas de la lingüística —la gramática— incluyó solamente la sintaxis y la morfología como áreas de estudio de la lengua. Posteriormente, la fonética fue incluida también en la gramática, y esta es la concepción que prevalece mayoritariamente, a pesar de que la primera de las posturas se sigue defendiendo. Prueba de ello es que en algunas ocasiones— incluso en los libros de texto de segundo curso de Bachillerato, como se verá posteriormente— se habla del nivel morfosintáctico o gramatical a modo de sinónimos debido a la primera de las concepciones.

El debate sobre la unión o separación de morfología y sintaxis —tanto a nivel científico como educativo— ya se trató en el apartado sobre el nivel morfológico, por lo que se remite a dicho apartado para más información.

Las teorías y enfoques centrados en la sintaxis tenían como propósito averiguar cuál era la estructura de la lengua y cómo estaba formada. Al ser la sintaxis el campo de estudio dentro de la lingüística que mayor importancia tuvo en ese momento, las distintas corrientes coinciden con las de la didáctica de la lengua, la lingüística y la gramática.

Así pues, los primeros estudios fueron de tipo historicista y se dedicaron a estudiar la sintaxis desde un punto de vista diacrónico. Sin embargo, estos no consiguieron dar respuesta a su propósito. Es por ello que surgieron los enfoques estructuralistas y funcionalistas que, aunque no comparten todas sus teorías, se suelen agrupar conjuntamente por ser ambos lo opuesto a los posteriores enfoques (Narbona, 1989:207). Los estructuralistas se fijan en cómo se forman las distintas estructuras y se relacionan las palabras, mientras que los funcionalistas se centran en las funciones que cumplen las palabras dentro de una estructura y cómo afectan a las demás palabras. Tras estos enfoques, que tienen su origen en el *Curso de lingüística general* de Saussure, surgió un nuevo enfoque denominado generativo-transformacional. Esta orientación está sustentada en las ideas de Chomsky y su campo de estudio es el lenguaje universal y el habla humana, lo que se aleja mucho de los propósitos de la sintaxis, entre otras razones, porque se orienta hacia la psicología y la lógica (Narbona, 1989:18 y 208). Es por ello que el estructuralismo ha vuelto a tener éxito.

### C) Tratamiento del nivel sintáctico en segundo curso de Bachillerato

Al igual que se hizo en los niveles anteriores, las fuentes que se han escogido para tener una idea de qué relevancia tiene el nivel sintáctico en la enseñanza son el currículo y los libros de texto.

En los objetivos del *BOCEM* (2008) se hace mención a la gramática, por lo que muy probablemente se refiera a la sintaxis y morfología. En el contenido de Lengua castellana y literatura de segundo curso de Bachillerato hay un subapartado dentro de «Conocimiento de la lengua» llamado «Gramática» que se centra casi exclusivamente en la sintaxis, a pesar de que no se cita directamente; así, aparecen mencionadas las categorías gramaticales, conceptos sintácticos y los distintos tipos de oraciones. En el apartado de «La variedad de los discursos» se encuentra como contenido «el reconocimiento y uso de procedimientos lingüísticos», y en el subapartado «Lengua y sociedad», las «características lingüísticas del español actual».

En cuanto a los libros de texto, estos son bastante parecidos, como se podrá ver a continuación.

En el de Edebé (2011), seis de los ocho temas dedicados a la Lengua son utilizadas para explicar los tipos de oraciones. Como se dijo en un principio al tratar la estructuración de los manuales, no todo un tema abarca la sintaxis, y es por ello que, a pesar de que la mayor parte de ejercicios estén dedicados al análisis sintáctico, también hay espacio para los textos y otros niveles lingüísticos.

El caso de Santillana (2009) es similar al anterior, en cuanto que no dedica un tema entero a la tipología de oraciones, pero sí que se incluyen en la mayoría de los temas. Hay que subrayar que en este manual hay un tema dedicado exclusivamente a los niveles de la lengua, donde se describe ampliamente la sintaxis y todos sus constituyentes. El nivel sintáctico se cita al tener que mencionar las características del español y los rasgos textuales, aunque en estas ocasiones se opta por hablar del nivel morfosintáctico. Al final del libro se incluye un apéndice con las funciones sintácticas, que aparecen a modo de esquema.

En el de SM (2010) también hay una gran parte dedicada a la sintaxis, es decir, a la clasificación de oraciones. Los ejercicios dedicados a la sintaxis son de tipo analítico. El nivel sintáctico se cita brevemente, pero en el resto de ocasiones en el que aparece, solo cumple la función de distribuidor de rasgos lingüísticos de los textos o variedades del español.

En el manual de Vicens Vives (2009) se dedica parte de un tema a los distintos niveles lingüísticos, entre los que se encuentra el sintáctico —que en un principio aparece mencionado bajo el nombre de morfosintaxis—. En cada uno de los siete temas hay una parte reservada a la gramática donde se trabajan las oraciones. La denominación de morfosintaxis es la que se usa para englobar distintos ejercicios y al mencionar los rasgos del español.

El libro de texto de Teide (2009) describe en el primero de sus temas de Lengua los distintos niveles; el nivel sintáctico aparece junto al morfológico, por lo que lo denominan morfosintáctico o gramatical. La mitad de los restantes temas están dedicados a las oraciones. Como ocurría anteriormente, el nivel morfosintáctico se cita cuando se tienen que enumerar los rasgos de un texto.

El manual de Oxford Educación (2009) trata las oraciones a lo largo de tres temas, pero no aparece una descripción sobre el nivel sintáctico. Cuando se trata de



enumerar los rasgos de la variedad lingüística o de un tipo de texto, se opta por llamarlo nivel morfosintáctico.

Por último, el de Edelvives (2009) dedica cuatro de los nueve temas de Lengua a las oraciones. A cerca de los niveles, solo aparece un pequeño esquema sin ninguna explicación y en el que la morfología y sintaxis aparecen agrupadas bajo el nombre de nivel morfosintáctico o gramatical. El nivel morfosintáctico se vuelve a mencionar a propósito de la enumeración de rasgos del español de América y la tipología textual.

Tras este análisis a los libros de texto da la impresión de que todos repiten el mismo esquema puesto que la materia sobre las oraciones tiene un gran peso en el *BOCEM* (2008) y ello queda reflejado en los libros de texto. Las diferencias entre los manuales se encuentran en si tratan extensamente el nivel sintáctico o no, y si usan ese término u optan por el de nivel morfosintáctico.

#### **5.4. NIVEL LÉXICO-SEMÁNTICO**

##### **A) Definición**

El nivel léxico-semántico —como su nombre indica— está compuesto por el caudal léxico y la semántica. Es por ello que este nivel está formado por dos disciplinas: la lexicología y la semántica. Ambas son de reciente estudio, por lo que es bastante complicado diferenciarlas, ya que dependiendo de qué teoría y enfoque se consulte, la concepción que se tiene de ellas varía. Por ahora, se tomará como definición estándar para cada una de las disciplinas, la que ofrece el DRAE (2001).

La lexicología se define como: «Estudio de las unidades léxicas de una lengua y de las relaciones sistemáticas que se establecen entre ellas». Por otra parte, la definición de semántica es la que sigue: «Estudio del significado de los signos lingüísticos y de sus combinaciones, desde un punto de vista sincrónico o diacrónico».

Tras haber leído estas enunciaciones, queda bastante clara la diferencia entre ambas, pero ello no ocurre con todas las definiciones que han recibido estas disciplinas. Además, si la diferencia es tan clara aparentemente, ¿por qué se habla de nivel léxico-semántico? Todos estos aspectos se tratarán en el apartado que sigue.

##### **B) Epistemología del nivel léxico-semántico**

El origen de la lexicología está en el siglo IV, donde comenzaron los estudios acerca de la palabra —como pieza aislada— tanto en su forma como en el significado y etimología. En los siglos XVII y XVIII se empieza a fundamentar la lexicología con los estudios de Port-Royal sobre la palabra en el discurso y la concepción de que la lexicología incluye la fonética, la semántica léxica y la etimología —estudios recogidos por Arnauld y Lancelot en su *Gramática* (1660)— (Otaola, 2004:9). Posteriormente, en el siglo XIX surgen nuevos estudios sobre el significado de la palabra destacando dos orientaciones. Las teorías naturalistas retomaban la noción de Platón del mundo de las ideas para defender que las palabras tenían un significado determinado por existir una relación entre el sentido y el sonido. La otra orientación era la de las teorías convencionalistas, cuyos estudiosos, siguiendo a Aristóteles, creían en la arbitrariedad del significado, ya que este se ha ido creando a lo largo del tiempo influido por el momento histórico y las características de la sociedad (Otaola, 2004:5). En el siglo XX

comienza la lexicología moderna, que tuvo diversos estudios. Una de las primeras corrientes es la de los estructuralistas, que entendían el «léxico como sistema (estructura) o modelo abstracto fuera de lo social y del tiempo histórico» (Otaola, 2004:10), por lo que aplican los métodos lingüísticos. Así pues, surge la llamada lingüística estructural, que tuvo un enfoque analítico-funcional basado en el análisis componencial y sémico, y el enfoque distribucional (Otaola, 2004:12-13). Por otra parte, surge la lingüística generativa, que, aunque en un principio rechazó el estudio lexicológico, admitió posteriormente que este era igual de importante que el fónico o sintáctico. Las siguientes corrientes fueron las de la lexicología descriptiva de las variedades léxicas, que tomaba en consideración los factores extralingüísticos (diatópicos, diastráticos, diafásicos); y la de la lingüística del habla, en la que se tenía en cuenta el contexto a la hora de estudiar la palabra. En la actualidad, la lexicología es una disciplina que es la suma de teorías que se han ido tratando a lo largo de la historia (Otaola, 2004:14-21). Uno de los lingüistas que destaca en la actualidad es Ullmann, que entiende la lexicología como una ciencia que incluye la morfología, semántica y etimología (Otaola, 2004:5).

En cuanto a la semántica, hay que mencionar que en un inicio no fue diferenciada de la lexicología, hecho que perduró hasta el Renacimiento —momento en el que se descubren los cambios de significado—. En el siglo XIX, los gramáticos recibieron críticas por centrarse únicamente en la sintaxis y fonología, y dejar de lado la semántica. Los estructuralistas y generativistas también rechazaron el estudio de la semántica al considerar un imposible el analizar el contenido de las palabras. Posteriormente, y hasta la actualidad, los estudios sobre semántica empezaron a tener relevancia surgiendo numerosas teorías. Actualmente es tanta la diversidad de teorías que hace muy difícil delimitar esta disciplina (Otaola, 2004:132). A pesar de ello, Otaola (2004:7) da unas pautas para distinguir cada una de las disciplinas. Por una parte, la lexicología no se dedica solamente al significado del léxico; y, por otra, la semántica tiene un campo de estudio que incluye la palabra, la oración y el discurso.

Cada una de estas disciplinas abarca una serie de procedimientos que, en algunos casos, no queda claro a cuál de ellas pertenece. En la lexicología, según se puede leer en la *Nueva gramática de la lengua española* (2009:4), se incluye la «sinonimia, antonimia y otras relaciones del léxico, campos semánticos, etc.». Por otra parte, en Otaola (2004) se incluye la sinonimia, antonimia y polisemia en la semántica, y se habla de neologismos, préstamos semánticos y palabras formadas por derivación y composición en la lexicología o léxico.

Un aspecto importante con respecto al nivel léxico-semántico es que está estrechamente relacionado con el morfológico, en especial, con la morfología derivativa o léxica. La morfología léxica es la que se encarga del estudio y formación de palabras complejas que siguen procesos morfológicos, como la derivación y composición, tomando como base morfemas léxicos (Otaola, 2004:84). Como se verá en el apartado siguiente, en los libros de texto se toman distintas concepciones acerca de qué procesos pertenecen a la morfología y cuáles al léxico.

### **C) Tratamiento del nivel léxico-semántico en segundo curso de Bachillerato**

Para conocer en qué medida está incluido el nivel léxico-semántico en la enseñanza, se recurrirá al currículo y a los libros de texto que se vienen poniendo de ejemplo.

En cuanto al BOCEM (2008), el apartado «Conocimientos de la lengua» —donde se recogen los contenidos relativos a esta área— tiene un subapartado denominado «Léxico», que menciona las relaciones semánticas, la connotación y denotación, la terminología, la composición y derivación, los neologismos, las locuciones y las expresiones fijas. En el BOCEM (2008) no se menciona el nivel léxico-semántico ni la semántica. Es relevante el hecho de que el léxico solo se mencione en los contenidos y no aparezca mencionado en alguno de los objetivos o criterios de evaluación.

Por otra parte, los libros de texto toman diversidad de posturas con relación al nivel léxico-semántico.

En el de Edebé (2011) hay que señalar que no tiene un apartado específico para la morfología y es por ello que en el apartado que se dedica al léxico en cada uno de los temas aparece la formación de palabras —derivación, composición y parasíntesis—. El nivel léxico-semántico —como es habitual— se menciona al enumerar los rasgos de la variedad lingüística y la tipología textual.

En el de Santillana (2009) se describe el nivel léxico-semántico junto a los demás. Al igual que en el caso anterior, y como sucederá en los posteriores ejemplos, el nivel léxico-semántico se cita al nombrar los rasgos de los distintos textos y los del español.

En el de SM (2010) se incluye un apartado dedicado al léxico y la palabra, donde se menciona el morfema y los procesos de formación de palabras, como la derivación y composición, especificando que estos son estudiados por la morfología. En este mismo apartado hay espacio para procesos típicos del léxico, como es el de los préstamos. A su vez, también hay un apartado para la semántica, separada del léxico. Al tener que agrupar los rasgos del texto o los del español, se opta por hablar solo de plano léxico o rasgos léxicos.

En el de Vicens Vives (2009) sí que aparece el nivel léxico-semántico y se explica de qué dos ramas proviene. Este nivel también se menciona en los apartados sobre tipología textual y el español de América para hablar de sus características. En cuanto a las actividades, en las hojas dedicadas a «Evalúa lo que sabes» hay una parte para el léxico donde, incluso, se practica la etimología.

En el primer tema del de Teide (2009) se citan los niveles de la lengua, incluido el nivel léxico-semántico. Otro de los temas de Lengua está dedicado al léxico y semántica y en él se incluye la derivación, composición y parasíntesis señalando que se tratan de mecanismos propios de la morfología para formar palabras. En los temas sobre tipología textual, ciertas características de estos están enmarcadas bajo el nivel léxico-semántico.

En el caso de Oxford Educación (2009), los contenidos sobre léxico y semántica están recogidos en un apéndice donde se describen ampliamente. Al contrario de lo que sucede con otros manuales, en este no se incluyen los procesos de formación de palabras de la morfología flexiva, aunque sí se menciona que los neologismos se pueden crear mediante dichos procesos. En la semántica se engloba la denotación y connotación, polisemia, sinonimia y campos semánticos, entre otros. Por su parte, los préstamos léxicos, cultismos o la terminología se agrupan en el léxico. Al igual que en otras ocasiones, el nivel léxico se cita para hablar de características de las variedades lingüísticas y los tipos de texto.

Por último, en el de Edelvives (2009), como se mencionó anteriormente, hay un esquema con los distintos niveles donde aparece el nivel léxico-semántico señalando

que su unidad mínima es el sema. En este libro de texto hay un tema dedicado al léxico y semántica, tratados ambos por separado. En la parte del léxico se enumeran los procesos, incluido el valor de los sufijos. Por su parte, en la semántica se incluyen los mecanismos más comunes. El nivel léxico-semántico se vuelve a citar al señalar los rasgos del español de América y la tipología textual.

Como se ha podido observar, la mayor parte de los libros de texto incluyen los procesos de formación de palabras en el léxico y ello puede tener varias razones. Una de ellas es que, al concebir el léxico como las palabras nuevas que entran a la lengua y formarán parte del diccionario, se tenga la necesidad de mencionar esos mecanismos que hacen posible su creación. Por otra parte, en todos los casos en los que la derivación, composición y parasíntesis son nombradas en el léxico, el manual correspondiente no incluye un apartado específico para la morfología.

## **C. INNOVACIÓN**

### **6. PROPUESTA DIDÁCTICA INNOVADORA**

#### **6.1. INTRODUCCIÓN**

En el presente Trabajo Fin de Máster —nombrado en adelante TFM— se propone el estudio de los niveles lingüísticos que se han tratado hasta ahora —nivel fónico, nivel morfológico, nivel sintáctico y nivel léxico-semántico— tomando como base, para cada uno de los niveles de la lengua, un texto dramático perteneciente al contenido literario que se enmarca en la asignatura de Lengua castellana y literatura de segundo curso de Bachillerato. En esta propuesta hay dos aspectos que hay que señalar por tratarse de elementos novedosos.

Por un parte, los textos dramáticos escogidos pertenecen a autores y obras que se estudian en el área de Literatura. Este es el elemento fundamental y más innovador de la propuesta ya que lo que se pretende es que el alumno conozca los textos literarios desde el punto de vista lingüístico. Previsiblemente, los textos se verán en el ámbito de la Literatura tratándolos con diversa profundidad según lo que el docente decida. Ello quiere decir que el conocimiento del alumno puede ser superficial, es decir, conoce el autor, el nombre de la obra y sus características, pero no ha tenido ocasión de leer la obra; o puede tener un conocimiento más profundo si en el propio libro de texto aparece un fragmento de esa obra o el docente la elige como lectura obligatoria para trabajará aspectos literarios y de contenido.

Por otra parte, se defiende la integración de Lengua y Literatura y para ello se propone realizar tanto el comentario desde un punto de vista literario como el acercamiento a la obra desde la Lengua. A propósito de la integración de ambas formas de abordar un texto, en el apartado «Discurso literario» del BOCEM (2008:22) se menciona como contenido las «Técnicas de análisis y comentario de textos: Comentario lingüístico, histórico, literario, científico, etcétera», lo que es una muestra a favor de dicha integración. En apartados posteriores se explicará con más detenimiento cada uno de estos aspectos.

Tras remarcar estos dos puntos fundamentales de la propuesta, se detallará el procedimiento que se llevará a cabo para realizarla. Cabe señalar que este es complejo

y ofrece diversas formas de ejecución, aunque solo una de ellas sería la más perfecta. La idea original que correspondería a esa perfecta ejecución sería la que se describe a continuación.

En primer lugar, el docente elegirá cuatro obras literarias —en este caso, textos dramáticas— que se estudien en el bloque de Literatura. Estas obras literarias puede que únicamente se mencionen en el manual o que solo aparezca un fragmento de ellas en el libro de texto. Los criterios para escoger las obras son los que siguen: obra, que según el docente, es enriquecedora para los alumnos y será adecuada su lectura; obra que ofrezca una riqueza lingüística en uno de los niveles de la lengua —fónico, morfológico, sintáctico o léxico-semántico— y que favorezca el estudio de este en el aula pudiendo establecer actividades con distinto nivel de dificultad. A continuación se puede optar por dos métodos distintos. El procedimiento que se considera el más adecuado es el siguiente. El docente tratará la obra literaria escogida en el ámbito de la Literatura que los alumnos deberán leer para hacer posteriormente un comentario literario que englobe tanto el contexto histórico-cultural de la obra y el autor como el contenido y elementos literarios que aparezcan en ella. A continuación se dará una explicación sobre los aspectos lingüísticos pertenecientes al nivel lingüístico que destaque en la obra. Finalmente se hará una actividad para comentar y analizar la obra desde el nivel lingüístico escogido. Así pues, en este caso, el procedimiento obliga a que primero se trate el aspecto literario de la obra y después, el lingüístico.

Otro de los procedimientos posibles consiste en cambiar el orden en la ejecución, es decir, tratar el texto en primer lugar desde la Lengua y después, desde la Literatura.

Una vez vistos los dos procedimientos posibles, hay que justificar por qué se escogería uno y no otro, y cuáles son las ventajas de cada uno.

El primer procedimiento está regido por el orden de enseñanza en el ámbito de la Literatura. El estudio de la literatura se hace de manera cronológico yendo de lo más antiguo a lo más reciente. Este es el criterio natural de su estudio y ello se refleja también en los libros de texto de Lengua castellana y literatura donde las unidades siguen este orden. Así pues, la obra se trabajará, en primer lugar, desde la Literatura para que el alumno tenga una idea previa a su estudio desde el punto de vista lingüístico. El aspecto negativo —y complejo, para el docente— de este procedimiento surge a la hora de tratar la obra desde el punto de vista lingüístico ya que se requieren algunos conocimientos previos. Ello no supone demasiado problema en los niveles fónico, morfológico y léxico-semántico, ya que su estudio se recoge en una sola unidad y no tiene una progresión tan larga como la que hay en el nivel sintáctico, en el que hay que seguir un orden según su dificultad.

El segundo de los procedimientos antepone la Lengua a la Literatura, por lo que el nivel sintáctico es uno de los más difíciles de llevar a cabo, ya que hay que escoger una obra que tenga riqueza en uno de los aspectos de la sintaxis y que no haya actividades relativas a contenido que no se haya dado. La desventaja de este procedimiento es que no se tiene en cuenta el orden cronológico de la Literatura ya que el alumno tendrá que acercarse a un texto que no ha visto en el bloque de Literatura y sobre el que, probablemente, no conozca nada. Además, resulta extraño que se le mande leer una obra al alumno desde el área de Lengua, pese a que posteriormente se vaya a estudiar en el ámbito de la Literatura. Este procedimiento es

más sencillo para el docente ya que, según trata la lengua, va haciendo actividades sobre diversos textos del área de Literatura.

Tras analizar ambos procedimientos, se llega a la conclusión de que la primera forma es la más coherente, ya que respeta el curso histórico de la literatura y la progresiva dificultad de la sintaxis. El inconveniente —que puede ser mayor o menor según la postura del docente— es el libro de texto ya que este sigue su propio orden interno colocando, como norma general, la fonética, morfología, léxico y semántica en los temas anteriores a la sintaxis, por lo que existe la tendencia a impartir en primer lugar esos contenidos y, posteriormente, los sintácticos. Así pues, para seguir el primero de los procedimientos, el docente no debe tener en cuenta el orden en el que aparecen los contenidos distribuidos en el texto, sino crear una programación en la que se encaje perfectamente la Lengua con la Literatura.

## **6. 2. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA**

Esta propuesta tiene dos objetivos principales. Uno de ellos es que los alumnos cambien la concepción que tienen acerca de la asignatura de Lengua castellana y literatura, idea que se fomenta por la actividad del docente si esta consiste únicamente en análisis gramatical e/o en historia literaria. Otro de ellos es aunar lo máximo posible la Lengua y la Literatura. Esta propuesta sería un modo de conseguir con éxito estos objetivos, ya que, a partir de la lectura de textos literarios, estos se enmarcarán en un momento histórico, se comentarán desde un punto de vista literario y se explicarán diversos aspectos lingüísticos que enriquecen al texto consiguiendo que el alumno los aprecie.

La propuesta que se expone tiene varios principios que ya se citaron con anterioridad, pero que es conveniente volver a retomar y explicar con profundidad ya que estos supondrán también la finalidad de la propuesta. Para ello se plantearán las siguientes preguntas que se tratarán en distintos apartados.

- a) ¿Por qué se opta por obras literarias y no otro tipo de textos?
- b) ¿Por qué se escoge el género dramático y no otro?
- c) ¿Por qué tienen que ser obras que formen parte del contenido literario de segundo curso de Bachillerato?
- d) ¿Por qué se trabaja con fragmentos y no con la obra completa?
- e) ¿Por qué se elige un texto para cada nivel lingüístico y no uno solo para todos ellos?
- f) ¿Qué criterios se han seguido para escoger cada una de los textos?

## **6.3. PRINCIPIOS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA**

### **a) ¿Por qué se opta por obras literarias y no por otro tipo de textos?**

La lengua y la literatura son dos áreas de estudio que están muy interrelacionadas y ello es debido a que la lengua aporta las herramientas necesarias para crear textos que pueden ser más o menos elaborados en su creatividad, pero que en muchas ocasiones hacen uso de figuras literarias que los caracterizan como textos literarios. En realidad, toda creación literaria es antes un acto de lengua, y cada una de ellas tiene unas

características que la identifican. Así pues, existen varias razones que explican la elección del texto literario en lugar de otro tipo.

La primera de ellas es que la literatura es el ámbito de estudio que se ha considerado en la educación como el otro lado de la moneda de la lengua. El bloque de Literatura de la asignatura de Lengua castellana y literatura se solía estudiar como historia literaria, pero ello está empezando a cambiar ya que en los libros de texto se empiezan a incluir fragmentos de obras con actividades relacionadas con estos.

La segunda es la animación a la lectura, que es uno de los elementos sobre los que se está haciendo hincapié en este último tiempo, y esta se suele hacer sobre obras literarias y no sobre textos de otro tipo.

Estas dos razones se recogen en el BOCEM (2008:19), donde se señala el discurso literario como un elemento esencial, ya que no solo amplía la competencia comunicativa, sino que también en las obras literarias se plasma la historia, cultura, emociones, ideología, etc. de la humanidad y los alumnos podrán revivir todo ello a través de su lectura. A su vez, entre los objetivos de Lengua castellana y literatura se enumeran varios donde se señala la importancia de la lectura y análisis de «obras y fragmentos representativos de la literatura» por el enriquecimiento que puede recibir el alumno y por el aporte de conocimientos (BOCEM, 2008:20).

Por otra parte, se quiere cambiar la concepción que algunos docentes tienen sobre los textos literarios de que estos parecen muy distantes de la lengua. Algunas voces han intentado defender el uso de textos literarios y rechazar esa idea anteriormente mencionada. Una de ellas es la de Mendoza, López y Martos. (1996:47-50), que valoran el uso de textos literarios en el área de Lengua por ser cada uno de ellos distintos, proporcionando datos diversos sobre las estructuras y formas de decir las cosas, que son de utilidad para el alumno. Según ellos, los textos literarios se pueden usar como material didáctico igual que cualquier otro elemento, «como la producción periodística, los folletos de instrucción o los diversos textos escritos de uso cotidiano que se pueden utilizar en clase de Lengua». Añaden que la consideración del texto literario como una producción «lingüísticamente elaborada, artificiosa en exceso o como ‘modelo’ de escasa incidencia en lo comunicativo, temáticamente desligada de la “realidad cotidiana”, o inconexa al mundo inmediato del hablante (¿del lector?)» la toman muchos docentes, a pesar de que estas ideas no son ciertas ni pueden servir como excusa. Desde la enseñanza de Español como lengua extranjera (ELE), también se pide que se utilicen los textos literarios, ya que «poseen un gran potencial didáctico» al ser «donde queda destacada la riqueza expresiva de la lengua» (Molina y Ferreira, 2009:669). Las propias autoras sugieren actividades de diverso tipo — vocabulario, gramática, cultura, etc.— que se pueden llevar a cabo con un fragmento de *La casa de Bernarda Alba*.

### **b) ¿Por qué se escoge el género dramático y no otro?**

Se ha optado por utilizar textos dramáticos en lugar de textos pertenecientes a otros géneros por las propias características de estos. Los tres grandes géneros literarios que se mencionan tradicionalmente y que se estudian en Bachillerato son la lírica, la narrativa y el drama. El elemento que comparten todos ellos es que utilizan «como medio expresivo el lenguaje verbal» (Bobes, 1997:19). Por contra, se puede observar una clara diferencia entre la lírica y los demás géneros literarios.

La lírica se centra en aspectos del ser humano relacionados con el yo interior, por lo que su contenido será subjetivo y de carácter estático. En oposición a la narrativa y el drama, este género no cuenta una historia, no tiene acción y no se detiene a describir (De Aguiar e Silva, 2005:193-198).

Por su parte, la narrativa y el drama tienen rasgos en común que son opuestos a los de la lírica, pero también tienen características propias que los diferencian entre sí. Tanto la narrativa como el drama tratan sobre aspectos relativos a la realidad externa de los personajes. Es por ello que el contenido será objetivo. Ambos géneros tienen una historia como hilo conductor, en la que intervienen personajes situados en un lugar y tiempo dándole un carácter dinámico a la historia (De Aguiar e Silva, 2005:196-205). Como se ha adelantado, la narrativa y el drama tienen rasgos que los diferencian.

Por una parte, la narrativa se caracteriza por la descripción ya que al escritor le interesa mostrar todos los aspectos que rodean a los distintos personajes. Otro rasgo es que los personajes no actúan, sino que se ven envueltos en sucesos. Por último, en la narrativa se pueden encontrar fragmentos en los que la historia se detiene o retrocede en el tiempo (De Aguiar e Silva, 2005:195-205).

Por otra parte, el drama se diferencia de la narrativa en cuanto que su característica principal es la acción en la que intervienen los personajes creando un conflicto que se desarrolla a lo largo de un tiempo lineal. La función central del drama es la representación, finalidad que no tiene ninguno de los otros géneros (De Aguiar e Silva, 2005:206-207). En su artículo, Jansen (1968:195-196) hace hincapié en la acción, ya que el texto dramático consta de situaciones que suceden gracias al nudo de la acción, que es el conflicto. El conflicto consiste en la oposición entre los personajes, cada uno de los cuales intenta tener el control sobre los demás para que la historia se desarrolle como él quiere. Este conflicto genera acción y hace que la historia tome un ritmo dinámico y cree intriga. En cuanto a los aspectos lingüísticos que caracterizan al drama, en Bobes (1997:20-21) se nombran los deícticos y el «diálogo directo, es decir, “lenguaje en situación”».

Otro aspecto que caracteriza al drama y hace sus textos atractivos a la lectura es el usar el lenguaje literario de modo realista haciendo que «el lenguaje de los personajes se parezca lo más posible al lenguaje real de las personas que trata de imitar» (Caparrós, 1988: 7). Según Vian (1988:178), para conseguir en un diálogo dramático la «mimesis conversacional» y que el lector o espectador lo crea verosímil se hace uso de varias técnicas: «dramatismo e inmediatez escénica; ilusión de intimidad; familiaridad y distensión; circunstancias y emotividad». A pesar de todo, no hay que olvidar que «la lengua coloquial de la literatura puede ser “muy auténtica”; pero, al ser literaria, es inevitablemente resultado de un traslado, de un montaje, de una elaboración, que le impedirán ser, simplemente, “auténtica”» (Seco, 1983:19).

Un elemento importante a la hora de elegir una obra es su extensión. No existe ninguna estipulación oficial que delimite al escritor la extensión de su obra, sin embargo, en el teatro los condicionantes vienen dados por el propio género. Según Trancón (2004), el texto teatral «está sometido a las limitaciones del tiempo real de la representación, sea el que sea» (Trancón, 2004:247). Siguiendo al mismo autor, «hoy se acepta que las obras duren, como máximo, tres horas, aunque la convención dominante tiende cada vez más hacia la hora y media o las dos horas» (Trancón, 2004:587).



Para la elección del género de la obra literaria que se va a trabajar conviene prestar atención a qué actitud toma el alumno ante cada uno de ellos. Sin duda, cada alumno tendrá gustos distintos, pero quizás se encuentre un género por el que sientan más inclinación que por otro. En esta propuesta se apuesta por el género dramático ya que «existe una cierta tensión, un dinamismo vivo que puede captar con facilidad el interés de los alumnos» (Tejerina, 2003:5). En cuanto a los otros dos géneros, hay que decir que los jóvenes prefieren leer novelas antes que cualquier otro género literario, hecho que queda reflejado en diversos barómetros y encuestas que se llevan a cabo. Por ejemplo, en 2001, un informe del MECED (2001:30) señaló que el 63,7% de los adolescentes preferían la novela, mientras que solo el 1,5% leía teatro y el 1,3%, poesía. En este caso, el teatro no queda en buena posición y ello es debido a que estos datos están referidos a las lecturas que se hacen en el tiempo libre. A pesar de ello, no se puede negar que la narrativa es el género que más se trabaja en la asignatura de Lengua castellana y literatura por lo que estos datos no son una sorpresa. El inconveniente que suelen tener las novelas es su extensión, hecho que hace muy complicado trabajar con ellas. En cuanto a la poesía, este es un género que en la actualidad no tiene gran cantidad de adeptos entre los jóvenes debido a varias razones. Por una parte, las creencias sobre la poesía pesan sobre su recepción ya que se tiende a decir de ella que su «lenguaje es falsamente rebuscado u oscuramente abstracto» (Carrasco, 2014:1). Por otra parte, muchos docentes no transmiten una actitud positiva al alumno por lo que estos siguen rechazando este género (Carrasco, 2014:1).

**c) ¿Por qué tienen que ser obras que formen parte del contenido literario de segundo curso de Bachillerato?**

La idea de escoger los textos dramáticos a partir de los que el propio área de Literatura trata desde un punto de vista literario surgió a raíz de observar que algunas de las actividades del bloque de Lengua que aparecen en los libros de texto se hacen sobre pequeños fragmentos de diverso tipo —adaptaciones de textos literarios, recortes de periódico, entradas de blog, etc.— que no se incluyen como materia en el bloque de Literatura. Uno se pregunta si no es más útil y sencillo usar los propios textos literarios que el alumno va a tener que leer, en vez de tener que buscar otros que no van a resultar tan enriquecedores y que apenas tendrán repercusión en la enseñanza del alumno. Se ha llegado a la conclusión de que lo mejor es aprovechar el mismo texto para comentarlo y analizarlo tanto desde un punto de vista literario como lingüístico. En muchos de los casos, en el propio libro de texto aparece un fragmento de la obra junto a su contexto histórico-cultural, autor, otras obras, características propias y actividades de tipo literario. Ese fragmento puede ser la base para un ejercicio lingüístico, ejercicio que es el primer paso para la integración de estos dos ámbitos que conforman una sola asignatura.

Una propuesta que no se aleja demasiado de esta es la que plantea Piqué (1994), que apuesta por integrar la Lengua y la Literatura mediante un texto literario que pertenezca a una de las épocas que recoge el currículo como contenido a tratar. El ejemplo que plantea es el de trabajar la clasificación de la oración gramatical y la literatura española de la segunda mitad del siglo XX, para lo que toma como texto un fragmento de *El camino* de Miguel Delibes y realiza actividades de diverso tipo. En este

caso, la obra escogida pertenece al género narrativo, pero la idea es muy similar a la que se plantea en esta propuesta.

#### **d) ¿Por qué se trabaja con fragmentos y no con la obra completa?**

La propuesta que aquí se defiende se centra únicamente en las actividades de tipo lingüístico que se harán tomando como base un fragmento de un texto dramático. Esto puede parecer un tanto contradictorio ya que los textos dramáticos suelen ser obras breves. Sin embargo, al hablar de extensiones, se está comparando con la extensión media de otros géneros como la narrativa. Así pues, cuando se habla de un fragmento, este tendrá una extensión máxima de cuatro páginas<sup>2</sup>.

Hay varios elementos que condicionan el hecho de trabajar solamente con un fragmento. El primero de ellos es el tiempo dedicado a realizar esa actividad sobre el texto dramático. El docente es el que debe valorar la importancia que le da a trabajar sobre un texto, puesto que él debe cumplir un programa. Por regla general, los docentes de cualquiera de las asignaturas van con retraso y no pueden detenerse en exceso en hacer una actividad. Por ello, para poder hacer esta actividad sin emplear mucho tiempo, la única solución es escoger un fragmento de la obra. Otro factor a favor de escoger solo un fragmento es el facilitar la tarea al docente ya que un fragmento se puede manejar con más comodidad que una obra completa. Por otra parte, para el alumno será más accesible realizar actividades sobre unas pocas páginas, no solo por su extensión, sino también por el estado de ánimo y actitud que le genera. El tener que realizar una actividad con gran cantidad de texto le generará frustración, agobio e, incluso, aburrimiento.

A pesar de trabajar únicamente con un fragmento del texto, es conveniente que se realice una lectura completa de la obra. Como se dijo con anterioridad, el procedimiento que más convenía para realizar con éxito esta propuesta pasaba por la lectura de la obra antes de tratarla desde cualquiera de los ámbitos. El leer toda la obra sirve para contextualizarla, comprender al autor y seguir el hilo de la historia. Además, el haber leído al menos una vez el fragmento del texto escogido antes de realizar la actividad agiliza la tarea ya que el alumno podrá haber aclarado sus dudas de comprensión y vocabulario con anterioridad.

#### **e) ¿Por qué se elige un texto para cada nivel lingüístico y no uno solo para todos ellos?**

La propuesta del presente TFM tiene como característica el escoger un texto dramático para cada uno de los niveles lingüísticos. Las ventajas de hacerlo así son el enriquecimiento del alumno, ya que conocerá en profundidad al menos cuatro obras tanto desde la Literatura como desde la Lengua, lo que aporta variedad; escoger obras que destaquen por aportar gran cantidad de elementos de un solo nivel lingüístico sobre los que se puede trabajar en el aula; y facilidad a la hora de su elección por parte del docente, debido a que solo se tiene que centrar en cada una de las búsquedas en uno de los niveles lingüísticos. El único hecho que puede afectar a la propuesta y convertirse en desventaja es el tiempo de dedicación a cada obra. Hay que tener en cuenta que los alumnos deberían hacer una lectura completa de cada una de las obras,

---

<sup>2</sup> Extensión media según parámetros generales en un documento PDF.

lo que puede no parecer un gran problema ya que las obras se leen con rapidez debido a su brevedad —aunque hay que tener en cuenta los problemas de comprensión y vocabulario que pueden surgir—. Sin embargo, los alumnos tienen otras asignaturas y más tareas, por lo que el docente debe ser el que valore la situación teniendo en cuenta la figura del discente.

Por el contrario, el trabajar todos los niveles de la lengua con un solo fragmento de un texto literario tiene también ventajas. Una de ellas es que, desde el punto de vista del alumno, solo tendrá que leer una obra. Otra ventaja es que se conoce con mucha profundidad una obra ya que se trabaja el contenido, aspectos literarios y aspectos lingüísticos pertenecientes a la fonética, fonología, morfología, sintaxis, léxico y semántica. El escoger una obra para trabajar todos estos elementos significa tratar con ella durante todo el curso. El primer obstáculo es el escoger una obra que ofrezca la posibilidad de trabajar por igual todos los aspectos anteriormente nombrados. A su vez, el docente debe elegir el texto en función de varios criterios que tengan muy en cuenta la figura del alumno, ya que este es el que va a tener que leerla y utilizarla durante todo el curso siendo la actitud ante ella fundamental. Otro factor que afecta a esta nueva forma de trabajar con un texto literario es que este tendrá que pertenecer a los primeros temas del bloque de Literatura en caso de que el docente haya previsto que su estudio se realizará durante todo el curso.

#### **f) ¿Qué criterios se han seguido para escoger cada uno de los textos?**

Desde el ámbito lingüístico, el docente será el encargado de seleccionar el fragmento de la obra según distintos criterios. Los criterios generales que se deberían tomar en consideración son los siguientes:

- Obra que se recoja en el BOCEM (2008), bien porque se cite explícitamente, bien porque se mencione la época, género o autor.
- Texto que aparezca citado o incluido en el libro de texto.
- Fragmento que ofrezca una riqueza lingüística para el nivel de la lengua que se quiera trabajar.
- Obra sobre la que el alumno tenga un conocimiento previo porque se haya explicado todo su contexto o se haya leído por completo en el área de Literatura.
- Fragmento atractivo para el alumno y que no le genere aburrimiento.
- Extensión del texto adecuada para no crear agobios en el alumno.
- Nivel de dificultad al que los estudiantes puedan llegar tras haber hecho cierto esfuerzo.

En el caso de esta propuesta, la selección de textos está restringida en cuanto al género literario ya que se ha elegido el texto dramático como el más conveniente para llevarla a cabo. A pesar de ello, esta propuesta ofrece la posibilidad de variar el género y trabajar así sobre otro tipo de texto literario. Este cambio conllevaría modificaciones en algunos aspectos de la propuesta ya que las características del género escogido determinan la obra y el método que se va a seguir.

## 6.4. FRAGMENTOS DE OBRAS ESCOGIDAS

Como se mencionó al principio, para cada uno de los niveles, se ha elegido un fragmento de un texto dramático determinado atendiendo a cada uno de los criterios que se acaban de enumerar. A continuación se muestra el nivel que se va a trabajar y la obra y autor para cada uno de ellos:

- Nivel fónico: *Mariquilla Terremoto* de los Hermanos Álvarez Quintero
- Nivel morfológico: *Historia de una escalera* de Antonio Buero Vallejo
- Nivel sintáctico: *El chico de la última fila* de Juan Mayorga
- Nivel léxico-semántico: *El petimetre* de Ramón de la Cruz

Se seguirá este orden para explicar brevemente cada obra, justificar su elección y describir la actividad ideada para trabajar diversos aspectos. Cada uno de los fragmentos se tratará dentro de una unidad didáctica, que se incluye seguidamente. A propósito de la unidad didáctica, hay que recordar que en todos los casos esta se pondrá en práctica una vez se haya tratado el texto desde la Literatura tanto en su contexto histórico-cultural como en su comentario. Los aspectos lingüísticos también se tienen que haber impartido con anterioridad siendo el periodo de tiempo entre su explicación y puesta en práctica en el texto escogido de mayor o menor duración.

### 6.4.1. MARIQUILLA TERREMOTO

#### A) Introducción

Los hermanos Serafín y Joaquín Álvarez Quintero escribieron *Mariquilla Terremoto* en 1930 por lo que se engloba en las obras dramáticas anteriores a la Guerra Civil. Esta obra está inspirada en la vida de Amalia Molina, una bailaora sevillana. La historia relata la vuelta de Mariquilla a su pueblo natal (Sevilla, Alameda de Hércules) tras estar de gira por Europa y América.

#### B) Razones de su elección

*Mariquilla Terremoto* se ha escogido para trabajar el nivel fónico porque está escrita como si de una transcripción fonética se tratara de tal manera que en la escritura se refleja el habla real de los hablantes de la variedad meridional, en concreto, el andaluz de Sevilla. Por ello, las actividades están relacionadas tanto con el nivel fónico como con las variedades lingüísticas, ya que uno de los elementos que hace posible la distinción entre hablas es su fonética.

El fragmento que se ha tomado como muestra tiene una extensión de cuatro páginas<sup>3</sup>. En ellas aparecen cinco personajes que, pese a ser sevillanos, se distinguen por ser unos seseantes y otros, ceceantes. Este elemento le da mucha riqueza al fragmento. Otra razón para su elección ha sido el humor que aparece en estas páginas, lo que sin duda es un elemento que hace más amena la lectura y la actividad. Otro factor que se ha considerado importante es el de tomar un fragmento que no

---

<sup>3</sup> Vid. nota 1.

correspondiera con el inicio de la obra. Este hecho afectará positivamente al alumno ya que sentirá la necesidad de leer la obra completa —si no lo ha hecho con anterioridad— para comprender de qué trata la historia. Por último, es de reseñar que el fragmento no tiene muchas acotaciones y las intervenciones son breves, lo que ayuda a hacer una lectura más rápida.

### **C) Descripción de las actividades**

Como se dijo con anterioridad, al tratarse del nivel fónico, en el texto dramático se trabajarán aspectos relativos a las variedades lingüística, como sus rasgos; el nivel diatópico y diastrático; y la forma ortográfica correcta. Así pues, las actividades en torno al texto serían las siguientes.

Los alumnos leen el fragmento y subrayan los rasgos fónicos que les llamen la atención (ej.: seseo, ceceo, etc.). Se hace una puesta en común de forma oral para reunir todos estos rasgos y el profesor los anota en la pizarra. A continuación, los alumnos explican brevemente en qué consiste cada uno de los fenómenos. Este primer ejercicio le sirve al profesor para comprobar el conocimiento previo de los alumnos, ya que, en caso de que este sea pobre, conviene que el docente repase lo que se explicó con anterioridad.

El siguiente ejercicio, preparado por el docente, consiste en dar a cada dos alumnos un pequeño fragmento del texto —dos intervenciones—, que vea que son ilustrativos, para que los estudiantes los «reescriban» de acuerdo a la norma ortográfica. Este cambio, al verse reflejado en la ortografía, servirá para que los alumnos comprueben si en el ejercicio anterior estaban en lo cierto, ya que lo que han hecho es eliminar esos rasgos que caracterizaban a la variedad del texto y que enumeraron anteriormente.

Un vez que se tienen claros los rasgos, los alumnos deberán decir a qué variedad lingüística pertenecen y cómo lo han sabido, e intentar averiguar de qué zona provienen los personajes.

Por último, los alumnos dirán si creen que todos esos rasgos pertenecen al nivel diatópico o si hay alguno que depende del nivel diastrático.

### **D) Unidad didáctica del nivel fónico**

Unidad 5: El español y sus variedades. El nivel fónico.

Área: Lengua castellana y literatura

Curso: Segundo curso de Bachillerato

Temporalización: Siete sesiones

#### **Objetivos específicos de la unidad didáctica**

1. Conocer el origen y evolución del castellano.
2. Identificar las distintas variedades lingüísticas del español tanto las de España como las de América.
3. Profundizar en los rasgos del nivel fónico de cada una de las variedades lingüísticas.
4. Situar geográficamente cada una de las variedades.

5. Distinguir el nivel diatópico, diastrático y diafásico.
6. Apreciar los rasgos característicos de las diferentes variedades.
7. Valorar las normas ortográficas establecidas.

## **Contenidos de la unidad didáctica**

### **1. Conceptos**

- Origen y evolución del castellano.
- Variedades lingüísticas del español.
- Rasgos fónicos de las variedades.
- El español de América.
- Características del español actual.
- El español en el mundo.
- Nivel diatópico, diastrático y diafásico.
- Normas ortográficas.

### **2. Procedimientos**

- Identificación de las características de las variedades lingüísticas de España y América.
- Explicación de cada uno de los rasgos fónicos de las variedades lingüísticas del español.
- Localización geográfica de las variedades del español.
- Reconocimiento del nivel diatópico, diastrático y diafásico.
- Aplicación de las normas ortográficas en la reescritura de textos.

### **3. Actitudes**

- Valoración de las distintas variedades del español.
- Respeto hacia variedades lingüísticas diferentes de las propias.
- Interés por los rasgos fónicos de cada una de las variedades lingüísticas.
- Conciencia de la importancia de las normas ortográficas del castellano.

## **Criterios de evaluación**

- Comprender el origen y evolución del castellano.
- Caracterizar las variedades lingüísticas.
- Reconocer los rasgos del nivel fónico de las variedades del español.
- Localizar en la geografía hispanohablante cada una de las variedades.
- Distinguir el nivel diatópico, diastrático y diafásico.
- Reescribir un texto siguiendo las normas ortográficas.
- Valorar la diversidad de variedades lingüísticas.

## Metodología y actividades

- Actividades de variación lingüística.
- Lectura de un fragmento de la obra dramática *Mariquilla Terremoto*.
- Identificación de rasgos fónicos llamativos.
- Explicación breve de cada uno de los rasgos del nivel fónico.
- Caracterización de la variedad diatópica, diatrática y diafásica.
- Reescritura de un texto de acuerdo a las normas ortográficas.
- Reconocimiento de la variedad lingüística a la que pertenecen los rasgos fónicos.
- Localización geográfica de los rasgos anteriormente mencionados.

## Actividades de refuerzo y ampliación

- Lectura completa de la obra *Mariquilla Terremoto* —en caso de que no se haya realizado—.
- Actividades del libro de texto.

## Contenidos transversales

La obra dramática *Mariquilla Terremoto* refleja la variedad meridional, en concreto, el andaluz escribiendo la obra a modo de transcripción fonética. La lectura de la obra da la posibilidad a los alumnos de conocer de forma más cercana la forma de hablar de los andaluces y las diferencias que existen entre su variedad y el andaluz. Se puede abrir un debate sobre la tolerancia de las distintas variedades y los estereotipos lingüísticos que existen para cada una de ellas.

## Recursos y materiales didácticos específicos

- Fotocopias del fragmento de la obra dramática *Mariquilla Terremoto*.
- Fichas con breves intervenciones extraídas del texto.
- Fotocopia con actividades de las sesiones.
- Libro de texto.
- Cuaderno de trabajo personal del alumno.

## Evaluación de los alumnos con respecto a la unidad

Exámenes	50%
Actividades en el aula	20%
Tareas para casa	20%
Actitud en el aula (participación, respeto, interés y esfuerzo)	10%

## Competencias básicas que se trabajan en la unidad

Competencias y subcompetencias
<b>Comunicación lingüística</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Conocer las variedades lingüísticas del español.</li><li>• Comprender textos que reflejen tanto rasgos culturales como lingüísticos de una zona con una variedad lingüística distinta a la propia.</li><li>• Valorar la riqueza lingüística del español, en especial el nivel fónico de la lengua.</li><li>• Aplicar la norma ortográfica al expresarse por escrito para tomar conciencia del papel que tiene en la lengua.</li></ul>
<b>Social y ciudadana</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Respetar las variedades lingüísticas propias y ajenas.</li><li>• Evitar hacer caso de los estereotipos y juicios que devalúen las distintas variedades lingüísticas.</li></ul>
<b>Cultural y artística</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Valorar los textos orales y escritos que acercan los rasgos lingüísticos propios de una variedad del español determinada.</li></ul>
<b>Aprender a aprender</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Ser consciente de lo que se sabe y de lo que es necesario aprender, y de cómo se gestionan de manera eficaz los procesos de aprendizaje para ampliar el conocimiento propio.</li></ul>

### E) Desarrollo de las sesiones

#### PRIMERA

##### Contenidos:

- Origen y evolución del castellano.
- Variedades lingüísticas de España.

##### Procedimiento:

Clase magistral del docente. Actividades del libro de texto.

##### Materiales y recursos:

Libro de texto. Cuaderno de trabajo personal del alumno.

#### SEGUNDA

##### Contenidos

- Variedades lingüísticas de España (continuación).
- Rasgos fónicos de las variedades.

##### Procedimiento:

Clase magistral del docente. Actividades del libro de texto.

##### Materiales y recursos

Libro de texto. Cuaderno de trabajo personal del alumno.



### **TERCERA**

#### Contenidos:

- Identificación de las características de las variedades lingüísticas de España.
- Explicación de cada uno de los rasgos fónicos de las variedades lingüísticas del español.

#### Procedimiento:

Lectura de un fragmento de la obra dramática *Mariquilla Terremoto* de los Hermanos Álvarez Quintero (Ver Anexo 1). Identificación de los rasgos fónicos que llamen la atención y puesta en común de forma oral anotando los rasgos en la pizarra (Ver Actividad 1a de 6.4.1.F)). Explicación breve por parte de los alumnos de cada uno de los fenómenos (Ver Actividad 1b de 6.4.1.F)).

#### Materiales y recursos:

Fotocopias del fragmento escogido de la obra dramática *Mariquilla Terremoto*. Fotocopia con las actividades a realizar durante la sesión. Libro de texto. Cuaderno de trabajo personal del alumno.

### **CUARTA**

#### Contenidos

- Rasgos fónicos de las variedades.
- Normas ortográficas.

#### Procedimiento:

Reescribir un par de intervenciones de acuerdo a la norma ortográfica (Ver Actividad 2a de 6.4.1.F)). Comprobación de forma oral para sacar una regla común y corregir la respuesta de la actividad anterior (Ver Actividad 2b de 6.4.1.F)).

#### Materiales y recursos:

Fotocopias del fragmento escogido de la obra dramática *Mariquilla Terremoto*. Libro de texto. Cuaderno de trabajo personal del alumno.

### **QUINTA**

#### Contenidos:

- Variedades lingüísticas del español.
- Rasgos fónicos de las variedades.
- Nivel diatópico, diastrático y diafásico.

#### Procedimiento:

Identificación de las características de la variedad lingüística (Ver Actividad 3a de 6.4.1.F)). Localización geográfica de la variedad del español (Ver Actividad 3b de 6.4.1.F)). Reconocimiento del nivel diatópico y diastrático (Ver Actividad 4a de 6.4.1.F)).

#### Materiales y recursos:

Fotocopias del fragmento escogido de la obra dramática *Mariquilla Terremoto*. Libro de texto. Cuaderno de trabajo personal del alumno.

### **SEXTA**

#### Contenidos:

- El español de América.
- Características del español actual.

#### Procedimiento:

Clase magistral del docente. Actividades del libro de texto.

Materiales y recursos:

Libro de texto. Cuaderno de trabajo personal del alumno.

### **SÉPTIMA**

Contenidos:

- Características del español actual (continuación).
- El español en el mundo.

Procedimiento:

Clase magistral del docente. Actividades del libro de texto.

Materiales y recursos:

Libro de texto. Cuaderno de trabajo personal del alumno.

### **F) Actividades del nivel fónico**

#### **Actividad 1.**

- a) Lee el fragmento de la obra *Mariquilla Terremoto* y subraya los rasgos fónicos que te llamen la atención.
- b) Explica brevemente en qué consisten los fenómenos más frecuentes.

#### **Actividad 2.**

- a) Reescribe uno de los siguientes pequeños fragmentos del texto (dos intervenciones) de acuerdo a la norma ortográfica.
- b) Enumera los rasgos que has eliminado y comprueba si coinciden con los que subrayaste en el ejercicio 1a.

#### **Actividad 3.**

- a) Identifica los rasgos subrayados en 1a y eliminados en 2b con los de una variedad lingüística.
- b) Localiza en un mapa la zona de la que pueden provenir los personajes.

#### **Actividad 4.**

- a) ¿Alguno de los rasgos mencionados anteriormente pertenecen al nivel diastrático o todos son de tipo diatópico? Justifica tu respuesta.

### **6.4.2. HISTORIA DE UNA ESCALERA**

#### **A) Introducción**

*Historia de una escalera* es una obra dramática que Antonio Buero Vallejo escribió en 1948 por lo que se engloba dentro del teatro de posguerra. Con este autor se dio comienzo al teatro realista. La historia narra la vida de los vecinos de una casa en tres momentos históricos (1919, 1929 y 1949), tomando como centro la escalera — elemento que no cambia con el paso del tiempo— y el paso de las generaciones.

## **B) Razones de su elección**

Esta obra se ha elegido para trabajar el nivel morfológico porque ofrece gran cantidad de ejemplos de procesos morfológicos.

En esta ocasión, el fragmento tiene un poco más de dos páginas<sup>4</sup>, lo que es suficiente al ser las intervenciones más largas. El fragmento ofrece la posibilidad de trabajar la morfología, en especial, la flexiva y derivativa. El texto tampoco pertenece al inicio de la obra lo que sirve de estímulo al alumno para leerla al completo —en caso de no haberlo hecho antes— y entender el hilo argumental.

## **C) Descripción de las actividades**

Las actividades que se han ideado para trabajar el nivel morfológico en este texto son las siguientes.

Se comenzará con una actividad sobre la morfología flexiva, en concreto, con la flexión verbal consistente en el análisis de distintas formas verbales con el objetivo de repasarlas viendo los morfemas que intervienen en su formación (ej.: *murmur-a-mos*). Esta actividad puede parecer sencilla, pero el percatarse de los elementos que hacen falta para su formación y conocer qué aporta cada uno de ellos resultará algo novedoso. Además, las formas irregulares crearán alguna dificultad, lo que supondrá un reto para el alumno.

La flexión nominal es otro de los integrantes de la morfología flexiva y por ello se trabajarán los morfemas de género y número de los sustantivos. A propósito de ello se verá la relación existente entre la morfología y la semántica, en concreto, cómo el cambio de morfema afecta al significado de la palabra (ej.: *padre/padres*).

En cuanto a la morfología léxica, se hará especial hincapié en la derivación, ya que este es uno de los mecanismos que aparece con mayor frecuencia en el fragmento. Así pues, se estudiarán los afijos para hacer actividades, como el reconocimiento del significado de cada uno de ellos —donde se observa la relación entre la morfología y semántica— y la formación de palabras mediante estos afijos y bases léxicas del texto (ej.: *sufrir + -ble > sufrible*). Este ejercicio de «creación» tiene como objetivo que el alumno se dé cuenta de que estos afijos tienen uno o varios significados y siguen unas reglas que solo les permiten añadirse a ciertas bases para formar ciertas categorías gramaticales. Los alumnos hispanohablantes podrán formar con facilidad nuevas palabras ya existentes con estas piezas, pero ello será más complicado para un alumno cuya lengua materna no sea el castellano ya que tiene que conocer las reglas antes de formar la palabra o conocer la palabra. El diccionario puede ser una buena herramienta para saber el significado de los afijos y comprobar si la palabra formada existe.

## **D) Unidad didáctica del nivel morfológico**

Unidad 7: Morfología flexiva y derivativa

Área: Lengua castellana y literatura

Curso: Segundo curso de Bachillerato

Temporalización: Seis sesiones

---

<sup>4</sup> Vid. nota 1.

## **Objetivos específicos de la unidad didáctica**

1. Reconocer los morfemas de las formas verbales del castellano —tiempo, persona, número, etc.— .
2. Conocer la morfología flexiva de la lengua castellana, tanto de los verbos como de los sustantivos y adjetivos.
3. Diferenciar la morfología flexiva de la morfología léxica.
4. Tomar conciencia de la relación entre la morfología y la semántica.
5. Reconocer el proceso de derivación, composición y parasíntesis.
6. Desarrollar la capacidad de crear palabras mediante derivación y otros procesos.
7. Conocer el significado de algunos afijos.

## **Contenidos de la unidad didáctica**

### **1. Conceptos**

- La morfología: definición.
- La morfología flexiva
- La flexión verbal y nominal.
- La morfología léxica.
- Procesos de formación de palabras: composición, derivación, parasíntesis y otros.
- Los significados de los afijos.
- Morfología y semántica.

### **2. Procedimientos**

- Identificación de los morfemas flexivos.
- Análisis de verbos, sustantivos y adjetivos.
- Formación de palabras mediante diversos procedimientos.
- Reconocimiento del significado de los afijos.

### **3. Actitudes**

- Tomar conciencia de la importancia del uso correcto de los diversos morfemas para la comprensión del mensaje.
- Respetar las reglas de formación de palabras.
- Apreciar la riqueza de una lengua por su morfología.

## **Criterios de evaluación**

- Identificar los morfemas flexivos de verbos, sustantivos y adjetivos.
- Distinguir la morfología flexiva de la léxica.
- Percibir el vínculo entre la morfología y semántica.

- Emplear los conocimientos para formar palabras mediante diversos procesos morfológicos.
- Reconocer el significado de los afijos.
- Valorar los procesos de formación de palabras.

### Metodología y actividades

- Lectura de un fragmento de *Historia de una escalera*.
- Análisis morfológico de formas verbales.
- Actividades de morfología flexiva en verbos, sustantivos y adjetivos.
- Reconocimiento de la relación entre la morfología y la semántica.
- Identificación del significado de afijos.
- Formación de palabras mediante procesos morfológicos.

### Actividades de refuerzo y recuperación

- Lectura completa —en caso de no haberlo realizado con anterioridad— de *Historia de una escalera*.
- Actividades del libro de texto.

### Contenidos transversales

La obra *Historia de una escalera* es una obra perteneciente al teatro después de la Guerra Civil, pero esta tragedia está situada en 1929 y 1949 (y se citan aspectos de 1919). La obra refleja cómo el tiempo pasa rápidamente, pero la historia se vuelve a repetir sin haber apenas cambios. Este texto puede servir para comprender cómo vivían los españoles en esa época y qué sentían; y a la vez, se puede comparar con el momento histórico de los alumnos en que se está viviendo una crisis mundial.

### Recursos y materiales didácticos específicos

- Fotocopias del fragmento de la obra dramática *Historia de una escalera*.
- Libro de texto.
- Cuaderno de trabajo personal del alumno.
- Diccionario.

### Evaluación de los alumnos con respecto a la unidad

Exámenes	50%
Actividades en el aula	20%
Tareas para casa	20%
Actitud en el aula (participación, respeto, interés y esfuerzo)	10%

## Competencias básicas que se trabajan en la unidad

<b>Competencias y subcompetencias</b>
<b>Comunicación lingüística</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Conocer la morfología del español.</li><li>• Diferenciar la morfología flexiva de la morfología léxica.</li><li>• Reflexionar sobre la conexión entre el nivel morfológico y semántico de la lengua.</li><li>• Ser capaces de identificar y formar palabras mediante procesos morfológicos.</li><li>• Valorar la morfología como disciplina fundamental en la lengua.</li></ul>
<b>Social y ciudadana</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Respetar las reglas que sigue la morfología para crear mensajes claros y comprensibles.</li></ul>
<b>Cultural y artística</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Valorar los textos en los que se hace uso de diversos mecanismos que ofrece la morfología flexiva y léxica.</li></ul>
<b>Aprender a aprender</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Ser consciente de lo que se sabe y de lo que es necesario aprender, y de cómo se gestionan de manera eficaz los procesos de aprendizaje para ampliar el conocimiento propio.</li></ul>

### E) Desarrollo de las sesiones

#### PRIMERA

##### Contenidos:

- La morfología: definición.
- La morfología flexiva.
- La flexión verbal.

##### Procedimiento:

Clase magistral del docente.

##### Materiales y recursos:

Libro de texto. Cuaderno de trabajo personal del alumno.

#### SEGUNDA

##### Contenido:

- La morfología flexiva (continuación).
- La flexión verbal (continuación).

##### Procedimiento:

Lectura de un fragmento de la obra *Historia de una escalera* (Ver Anexo 2). Análisis morfológico de distintas formas verbales (Ver Actividad 1a de 6.4.2.F)). Corrección del ejercicio.

##### Materiales y recursos:

Fotocopias del fragmento escogido del texto dramático *Historia de una escalera*. Fotocopias de la actividad de la sesión. Libro de texto. Cuaderno de trabajo personal del alumno.

### **TERCERA**

#### Contenidos:

- La morfología flexiva (continuación).
- La flexión nominal.
- Morfología y semántica.

#### Procedimiento:

Clase magistral del docente. Actividad de flexión nominal en sustantivos (Ver Actividad 2a de 6.4.2.F)). Observación de la relación entre morfología y semántica (Ver Actividad 2a de 6.4.2.F)).

#### Materiales y recursos:

Fotocopias del fragmento escogido del texto dramático *Historia de una escalera*. Fotocopia de la actividad de la sesión. Libro de texto. Cuaderno de trabajo personal del alumno.

### **CUARTA**

#### Contenidos:

- La morfología léxica.
- Procesos de formación de palabras: composición y derivación.

#### Procedimiento:

Clase magistral del docente. Actividades del libro de texto.

#### Materiales y recursos:

Libro de texto. Cuaderno de trabajo personal del alumno.

### **QUINTA**

#### Contenidos:

- La morfología léxica (continuación).
- Procesos de formación de palabras: derivación (continuación).
- Los significados de los afijos.
- Morfología y semántica.

#### Procedimiento:

Clase magistral del docente. Reconocimiento del significado de los afijos propuestos (Ver Actividad 3a de 6.4.2.F)). Formación de derivados con bases y afijos dados (Ver Actividad 3b de 6.4.2.F)).

#### Materiales y recursos:

Fotocopias del fragmento escogido de la obra dramática *Historia de una escalera*. Fotocopia de la actividad de la sesión. Libro de texto. Cuaderno de trabajo personal del alumno.

### **SEXTA**

#### Contenidos:

- La morfología léxica (continuación).
- Procesos de formación de palabras: parasíntesis y otros.

#### Procedimiento:

Clase magistral del docente. Actividades del libro de texto.

Materiales y recursos:

Libro de texto. Cuaderno de trabajo personal del alumno.

## F) Actividades del nivel morfológico

### Actividad 1.

a) Haz el análisis morfológico de estas formas verbales:

murmuramos	sé	has pindongueado	decirte	bajando
------------	----	------------------	---------	---------

### Actividad 2.

a) Cambia a singular los siguientes sustantivos:

padres	vecinos	noviazgos	chicos	recursos
--------	---------	-----------	--------	----------

¿El cambio provoca algún tipo de variación en el significado? ¿Cuál?

### Actividad 3.

a) ¿Qué significado(s) tienen los siguientes prefijos y sufijos?

-ble	in-	ante-	des-	-dor	-ción	re-
------	-----	-------	------	------	-------	-----

b) Forma un derivado con cada uno de estos afijos tomando como base una palabra del texto. En el caso de que el afijo tenga más de un significado, escoge solamente uno de ellos para formar un derivado. Puedes consultar el diccionario para comprobar tu respuesta.

## 6.4.3. EL CHICO DE LA ÚLTIMA FILA

### A) Introducción

Se ha escogido esta obra de Juan Mayorga porque utiliza un lenguaje muy actual —ya que es de 2006— y cercano a los alumnos. Además, la historia relata la relación entre unos compañeros de clase y el profesor de Lengua castellana y literatura por lo que las situaciones que se producen en esta obra son muy corrientes en la vida de los alumnos.

### B) Razones de su elección

El texto está escrito de manera muy clara, aunque el hecho de ser un texto dramático y reflejar el lenguaje de las situaciones de la vida diaria hace que las intervenciones sean en ocasiones complejas. Esto no hace que sea fácil llevar a cabo un análisis sintáctico,



pero es un reto tanto para el docente como para el discente ya que las oraciones son más reales que las que aparecen «prefabricadas» en los libros de texto.

El fragmento que se ha escogido consta de dos páginas y tiene todo tipo de oraciones por lo que se puede encontrar grados distintos de dificultad. Al igual que en los casos anteriores, el fragmento no se corresponde al inicio de la obra por lo que el alumno necesitará leerla por completo para tener una idea del contenido de esta. Al tratarse de un texto de un autor contemporáneo, su lectura y comentario literario se harán a final de curso, por lo que la actividad puede realizarse a modo de repaso del contenido de sintaxis o de forma simultánea explicando un poco de contenido y realizando algún ejercicio. En este caso, la actividad se ha incluido en una unidad didáctica pensada a modo de repaso, por lo que se encuentran contenidos que parten de la definición de oración hasta el análisis de oraciones complejas.

### **C) Descripción de las actividades**

En cuanto a la actividad, esta se comenzará con un ejercicio que puede parecer sencillo, pero que tiene cierta complejidad. Este consiste en convertir enunciados en oraciones. El primero de los obstáculos será distinguir y caracterizar cada uno de ellos. El ejercicio de conversión puede ser más o menos creativo, aunque hay que tener presente que el enunciado forma parte de un texto y la coherencia se tiene que mantener. Podría parecer que un hispanohablante no tuviera dificultades en realizar esta tarea, pero el estar acostumbrados a hablar, en muchas ocasiones, con enunciados, requiere tomarse un tiempo de reflexión para hacer con éxito la actividad. Precisamente, el objetivo de esta actividad es mostrar a los alumnos que nos podemos comunicar mediante enunciados —que pueden ser desde solo una palabra hasta varios sintagmas—. En estos casos, la omisión de cierto contenido es inferido por el receptor —bien porque se ha mencionado con anterioridad, bien porque es una expresión fija— y ello posibilita la comprensión del mensaje.

La segunda de las tareas consistirá en el análisis sintáctico de varias oraciones. Con este ejercicio se pretende que el alumno vea lo complejo que es el lenguaje que usamos habitualmente, pero que a pesar de ello se puede analizar como cualquier otra oración que se crea de forma artificial para practicar algún aspecto sintáctico concreto. Las oraciones que se han escogido tienen alguna dificultad añadida que supondrá un reto y esfuerzo por parte de los alumnos, y que le será útil al docente para conocer qué nivel de conocimiento tienen los alumnos. Todas las oraciones son compuestas y tienen un tipo de oración subordinada. Ya que en segundo curso de Bachillerato la oración subordinada es el contenido nuevo, se hace hincapié en ello.

Por último, la actividad tiene un ejercicio para practicar uno de los elementos de la sintaxis que cuesta más entender: el Complemento de Régimen (CReg).

### **D) Unidad didáctica del nivel sintáctico**

Unidad 8: La oración simple y la compuesta

Área: Lengua castellana y literatura

Curso: Segundo curso de Bachillerato

Temporalización: Cinco sesiones

## Objetivos específicos de la unidad didáctica

1. Conocer el nivel sintáctico del español.
2. Diferenciar la oración simple de la oración compuesta.
3. Identificar los constituyentes de la oración: sujeto, predicado y complementos (argumentales y no argumentales).
4. Distinguir la oración del enunciado.
5. Analizar oraciones complejas.
6. Apremiar la recursividad de la sintaxis.

## Contenidos de la unidad didáctica

### 1. Conceptos

- La sintaxis: definición.
- La oración.
- El enunciado.
- La oración simple.
- La oración compuesta.
- Los constituyentes de la oración: sujeto, predicado y complementos (argumentales y no argumentales).

### 2. Procedimientos

- Caracterización de la oración y del enunciado.
- Diferenciación de la oración simple de la compuesta.
- Identificación de los constituyentes de la oración: sujeto, predicado y complementos (argumentales y no argumentales).
- Análisis de oraciones de diversa dificultad.

### 3. Actitudes

- Consideración positiva hacia la recursividad que ofrece la sintaxis.

## Criterios de evaluación

- Reconocer una oración y un enunciado.
- Analizar distinto tipo de oraciones: simples y compuestas.
- Localizar ciertos constituyentes en una oración.

## Metodología y actividades

- Lectura de un fragmento del texto dramático *El chico de la última fila*.
- Análisis de oraciones de diversa complejidad.

- Localización de constituyentes en las oraciones.
- Diferenciación de un enunciado de una oración.

### Actividades de refuerzo y ampliación

- Lectura completa —en caso de no haberse hecho con anterioridad— de *El chico de la última fila*.
- Actividades del libro de texto.

### Contenidos transversales

La obra dramática *El chico de la última fila* de Juan Mayorga está situada en la época actual por lo que es contemporánea a los alumnos. A su vez, en la obra se refleja la vida de un profesor de Lengua y de varios de sus alumnos de manera muy realista lo que puede servir para que los alumnos conozcan cómo es la vida de los profesores fuera del aula y qué impacto tiene su labor docente en su vida personal.

### Recursos y materiales didácticos específicos

- Fotocopias del fragmento de la obra dramática *El chico de la última fila*.
- Fotocopia de las actividades de las sesiones.
- Libro de texto.
- Cuaderno de trabajo personal del alumno.

### Evaluación de los alumnos con respecto a la unidad

Exámenes	50%
Actividades en el aula	20%
Tareas para casa	20%
Actitud en el aula (participación, respeto, interés y esfuerzo)	10%

### Competencias básicas que se trabajan en la unidad

<b>Competencias y subcompetencias</b>
<b>Comunicación lingüística</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser competente en la utilización de mecanismos para crear oraciones sintácticamente correctas tanto oralmente como por escrito.</li> <li>• Valorar cada uno de los constituyentes de la sintaxis por igual.</li> <li>• Expresar el mismo contenido mediante enunciados y oraciones.</li> <li>• Reflexionar sobre la importancia de las inferencias en la comunicación.</li> </ul>
<b>Social y ciudadana</b>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer las diversas formas en las que se puede construir un mensaje con el mismo significado.</li> </ul>
<b>Cultural y artística</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Appreciar los textos orales y escritos que reflejan una sintaxis simple y una compleja.</li> </ul>
<b>Aprender a aprender</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser consciente de lo que se sabe y de lo que es necesario aprender, y de cómo se gestionan de manera eficaz los procesos de aprendizaje para ampliar el conocimiento propio.</li> </ul>

## E) Desarrollo de las sesiones

### PRIMERA

#### Contenidos:

- La sintaxis: definición.
- La oración.
- El enunciado.

#### Procedimiento:

Clase magistral del docente. Lectura de un fragmento de *El chico de la última fila* (Ver Anexo 3). Convertir enunciados del texto en oraciones (Ver Actividad 1a de 6.4.3.F)).

#### Materiales y recursos:

Fotocopias del fragmento de *El chico de la última fila*. Fotocopia de la actividad de la sesión. Libro de texto. Cuaderno de trabajo personal del alumno.

### SEGUNDA

#### Contenidos:

- La oración simple.
- Los constituyentes de la oración: sujeto, predicado y complementos (argumentales y no argumentales).

#### Procedimiento:

Clase magistral del docente. Actividades del libro de texto.

#### Materiales y recursos:

Libro de texto. Cuaderno de trabajo personal del alumno.

### TERCERA

#### Contenidos:

- La oración compuesta.
- Los constituyentes de la oración: sujeto, predicado y complementos (argumentales y no argumentales) (continuación).

#### Procedimiento:

Clase magistral del docente. Análisis de oraciones compuestas de diversa dificultad (Ver Actividad 2a de 6.4.3.F)).

#### Materiales y recursos:

Fotocopias del fragmento de *El chico de la última fila*. Fotocopia de la actividad de la sesión. Libro de texto. Cuaderno de trabajo personal del alumno.

## CUARTA

### Contenido:

- La oración compuesta (continuación).
- Los constituyentes de la oración: sujeto, predicado y complementos (argumentales y no argumentales) (continuación).

### Procedimiento:

Corrección del ejercicio de analizar oraciones de distinto tipo (Ver Actividad 2a de 6.4.3.F)). Localización de ciertos constituyentes en distintas oraciones (Ver Actividad 3a de 6.4.3.F)).

### Materiales y recursos:

Fotocopias del fragmento de *El chico de la última fila*. Fotocopia de la actividad de la sesión. Libro de texto. Cuaderno de trabajo personal del alumno.

## QUINTA

### Contenidos:

- La oración compuesta.
- Los constituyentes de la oración: sujeto, predicado y complementos (argumentales y no argumentales).

### Procedimiento:

Corrección del ejercicio de localizar constituyentes en las oraciones (Ver Actividad 3a de 6.4.3.F)).

### Materiales y recursos:

Fotocopias del fragmento de la obra *El chico de la última fila*. Fotocopia de la actividad de la sesión. Libro de texto. Cuaderno de trabajo personal del alumno.

## F) Actividades del nivel sintáctico

### Actividad 1.

- a) **Convierte cuatro enunciados del texto en oraciones que mantengan la coherencia con el resto del texto.**

### Actividad 2.

- a) **Analiza las siguientes oraciones extraídas del texto:**

- A) Tenías que ver qué caras ponían.
- B) A otros chicos les avergüenza que sus padres vayan por allí, porque les avergüenza la situación o porque se avergüenzan de sus padres.
- C) Germán abre su cartera, saca el ejercicio y se lo da a Juana, que lo lee.

### Actividad 3.

- a) **Señala el Complemento de régimen (CReg) en estas oraciones. Indica el verbo que lo rige y cuál es el significado de este con el CReg.**

- A) Ah, hablé con ese chico.
- B) El lunes, después de la clase de Matemáticas, me acerqué a Rafael Artola y le propuse volver a juntarnos a estudiar.

C) De camino, hablamos sobre lo que se supone que tienen que hablar los chicos de nuestra edad: de chicas; de lo que vamos a estudiar; de ese tipo de temas fuimos hablando hasta su casa.

D) Se hallaba tan concentrada midiendo una pared, que tardó en darse cuenta de nuestra presencia.

#### **6.4.4. EL PETIMETRE**

##### **A) Introducción**

*El petimetre* es un sainete, es decir, «una pieza dramática jocosa en un acto, de carácter popular, que se representaba como intermedio de una función o al final» DRAE (2001). La parte cómica de esta obra está en la forma de tratar y reflejar las costumbres y los personajes del siglo XVIII, momento en el que este género tuvo gran importancia y en el que se inscribe esta obra de Ramón de la Cruz escrita en 1764. En el caso de esta obra, los protagonistas son varios señoritos que conversan sobre las costumbres en cuanto a la forma de comportarse de los hombres frente a las mujeres o la forma de vestir.

##### **B) Razones de su elección**

Se ha seleccionado esta obra porque pertenece al siglo XVIII y el vocabulario que se empleaba en aquella época no era igual que el actual dándose el caso de palabras que se usaban frecuentemente en esa época, pero que en la actualidad están restringidas a ciertos niveles de la lengua o son arcaísmos. Pese a ello, estas siguen formando parte de la lengua castellana y esta es la razón por la que los alumnos deben conocerlas. Probablemente, estas se convertirán en un léxico pasivo —ya que no las usarán— pero que necesitarán conocerlas para poder comprender otras obras literarias.

El fragmento elegido ofrece la posibilidad de tratar varios aspectos del léxico y la semántica, como son los sinónimos (ej.: *mueblaje* y *mobiliario* son sinónimos), las palabras polisémicas (ej.: *facha* significa ‘aspecto’ y ‘fascista’), los préstamos (ej.: *fricasé* es un galicismo) o los campos semánticos (ej.: *peto*, *ligas* y *calzón* pertenecen al campo semántico de la ropa). Este fragmento pertenece a la parte intermedia de la obra por lo que ello es un motivo para que los alumnos la lean antes de tratarla. En cuanto a su extensión, esta es de tres páginas<sup>5</sup>.

##### **C) Descripción de las actividades**

La actividad que se propone constaría de una serie de ejercicios que aportan un enriquecimiento al vocabulario del alumno. Esta sería la secuencia:

En primer lugar, se trabaja con la polisemia. Para ello se toman palabras del texto que tienen un significado dentro de este, pero que constan de alguno más. En muchos de los casos, el alumno conocerá la palabra, pero probablemente el significado que conozca no sea el que tenga en el texto por lo que tendrá que intentar averiguarlo por el contexto y, si no es posible, consultarlo con el diccionario.

---

<sup>5</sup> Vid. nota 1.

El segundo ejercicio sirve para trabajar la sinonimia. En este caso, lo más probable es que los alumnos no conozcan ni la palabra ni su significado — bien porque se usaba en esa época, bien porque actualmente se usa en el nivel culto y en la lengua escrita—, por lo que tendrán que averiguar su sentido por el contexto para poder encontrar un sinónimo. En este ejercicio se permite usar el diccionario como recurso en caso de no conocer un sinónimo o para comprobar una respuesta, aunque el objetivo es que se pongan en común las respuestas. Este ejercicio puede ser también de repaso ya que los alumnos han leído previsiblemente la obra completa previamente y es posible que hayan buscado con anterioridad los significados en el diccionario, teniendo únicamente que buscar un sinónimo que se ajuste a un nivel de lengua más cercano al de los alumnos.

Otro aspecto que se trabaja es el de los campos semánticos. Este ejercicio es muy útil ya que los propios campos semánticos dirán qué temas se tratan en el texto. Además, amplía la red léxica que los alumnos pudieran tener previamente.

Por último, se tratarán los préstamos. Esta actividad es interesante ya que en el texto aparecen tanto palabras que fácilmente se reconocen como préstamos por haberse incluido en el léxico recientemente, como otras que parecen castellanas, pero que en realidad tiene otro origen poco reconocible debido al tiempo que llevan formando parte del léxico castellano. Los alumnos conocerán la riqueza de la lengua y cómo esta va ampliando su léxico con palabras que provienen de otras lenguas.

#### **D) Unidad didáctica del nivel léxico-semántico**

Unidad 1: Léxico y Semántica

Área: Lengua castellana y literatura

Curso: Segundo curso de Bachillerato

Temporalización: Seis sesiones

#### **Objetivos específicos de la unidad didáctica**

1. Conocer la disciplina de la semántica y la del léxico.
2. Reconocer los elementos de la semántica: significado (connotación y denotación), sentido y significante.
3. Identificar los procesos de la semántica: polisemia, homonimia, sinonimia, oposiciones, campos semánticos y otros.
4. Distinguir los procesos del léxico: palabras patrimoniales, cultismos, préstamos léxicos, neologismos, tecnicismos y otros.
5. Valorar los préstamos y neologismos como léxico del español.

#### **Contenidos de la unidad didáctica**

##### **1. Conceptos**

- La semántica.
- El léxico.

- El significado (connotación y denotación), el sentido y el significante.
- Polisemia y homonimia.
- Sinonimia y oposiciones.
- Campos semánticos y otros.
- Palabras patrimoniales y cultismos.
- Préstamos léxicos y neologismos.
- Tecnicismos y otros.

## 2. Procedimientos

- Comprensión de la semántica y el léxico como disciplinas de la lengua.
- Indicación de procesos propios de la semántica.
- Utilización de sinónimos para enriquecer el discurso y evitar la monotonía.
- Interpretar el significado de las palabras polisémicas teniendo en cuenta el contexto en el que se emiten.
- Creación de neologismos haciendo uso de diversos mecanismos.
- Reconocer el origen de préstamos léxicos.
- Distribuir las palabras de un texto por campos semánticos.

## 3. Actitudes

- Valoración de los procesos semánticos y léxicos.
- Apreciación de la riqueza léxica del español.
- Interés por conocer el origen y evolución de las palabras.

### Criterios de evaluación

- Comprender la semántica y el léxico.
- Respetar la relación entre el significado (connotativo y denotativo), el sentido y el significante.
- Identificar los procesos de polisemia y sinonimia, entre otros.
- Crear campos semánticos.
- Localizar préstamos léxicos y neologismos.
- Apreciar los tecnicismos como parte del léxico.

### Metodología y actividades

- Lectura de un fragmento del sainete *El petimetre*.
- Agrupación de palabras por campos semánticos.
- Descubrimiento de los distintos significados de palabras polisémicas.
- Localización de préstamos léxicos y averiguación de su origen.
- Conocimiento de sinónimos de distintas palabras.



### Actividades de refuerzo y ampliación

- Lectura completa —en caso de no haberla realizada con anterioridad— de *El petimetre*.
- Actividades del libro de texto.

### Contenidos transversales

La lectura que los alumnos harán sobre *El petimetre* no solo es de gran utilidad para descubrir diversos procesos semánticos y léxicos, sino que también permite al alumno conocer el ambiente que se vivía en cierto nivel social en el siglo XVIII. Este texto puede servir de reflexión acerca de los parecidos y cambios que existen entre esa época y la de los alumnos, en especial, en la clase burguesa en la que se engloban las personas famosas del momento.

### Recursos y materiales didácticos específicos

- Fotocopias del fragmento de la obra dramática *El petimetre*.
- Fotocopia de actividades de las sesiones.
- Libro de texto.
- Cuaderno de trabajo personal del alumno.
- Diccionarios (*DRAE* y *Diccionario de sinónimos y antónimos*).

### Evaluación de los alumnos con respecto a la unidad

Exámenes	50%
Actividades en el aula	20%
Tareas para casa	20%
Actitud en el aula (participación, respeto, interés y esfuerzo)	10%

### Competencias básicas que se trabajan en la unidad

<b>Competencias y subcompetencias</b>
<b>Comunicación lingüística</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Conocer la semántica y el léxico.</li><li>• Emplear procesos de la semántica, como la sinonimia, para enriquecer el discurso.</li><li>• Reconocer campos semánticos en un texto.</li><li>• Tomar conciencia de la importancia de aportaciones léxicas al español.</li><li>• Interpretar textos donde haya palabras polisémicas.</li></ul>

<b>Social y ciudadana</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hacer uso de la palabra más adecuada en un contexto determinado.</li> </ul>
<b>Cultural y artística</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorar la aportación léxica de diverso origen.</li> <li>• Respetar los distintos significados de palabras polisémicas.</li> </ul>
<b>Aprender a aprender</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser consciente de lo que se sabe y de lo que es necesario aprender, y de cómo se gestionan de manera eficaz los procesos de aprendizaje para ampliar el conocimiento propio.</li> </ul>

## E) Desarrollo de las sesiones

### PRIMERA

#### Contenidos:

- La semántica.
- El significado (connotación y denotación), el sentido y el significante.

#### Procedimiento:

Clase magistral del docente. Actividades del libro de texto.

#### Materiales y recursos:

Libro de texto. Cuaderno de trabajo personal del alumno.

### SEGUNDA

#### Contenidos:

- La semántica.
- Polisemia y homonimia.

#### Procedimiento:

Clase magistral del docente. Lectura del fragmento de *El petimetre* (Ver Anexo 4). Reconocer los diversos significados de una palabra, tanto en el texto como en otro contexto (Ver Actividad 1a de 6.4.4.F)). Corrección del ejercicio.

#### Materiales y recursos:

Fotocopias del fragmento de la obra *El petimetre*. Fotocopia de la actividad de la sesión. Libro de texto. Cuaderno de trabajo personal del alumno. Diccionario.

### TERCERA

#### Contenidos:

- La semántica.
- Sinonimia y oposiciones.

#### Procedimiento:

Clase magistral del docente. Sustitución de una palabra por un sinónimo que se ajuste al discurso (Ver Actividad 2a de 6.4.4.F)). Corrección del ejercicio.

#### Materiales y recursos:

Fotocopias del fragmento de la obra *El petimetre*. Fotocopia de la actividad de la sesión. Libro de texto. Cuaderno de trabajo personal del alumno. Diccionarios (*DRAE* y *Diccionario de sinónimos y antónimos*).

## CUARTA

### Contenidos:

- La semántica.
- Campos semánticos y otros.

### Procedimiento:

Clase magistral del docente. Agrupación de palabras de un texto por campos semánticos (Ver Actividad 3a de 6.4.4.F)).

### Materiales y recursos:

Fotocopias de fragmento de la obra *El petimetre*. Fotocopia de la actividad de la sesión. Libro de texto. Cuaderno de trabajo personal del alumno.

## QUINTA

### Contenidos:

- El léxico.
- Palabras patrimoniales y cultismos.

### Procedimiento:

Clase magistral. Actividades del libro de texto.

### Materiales y recursos:

Libro de texto. Cuaderno de trabajo personal del alumno.

## SEXTA

### Contenidos:

- El léxico.
- Préstamos léxicos y neologismos.
- tecnicismos y otros.

### Procedimiento:

Clase magistral. Localizar préstamos léxicos en el texto y averiguar su origen (Ver Actividad 4 de 6.4.4.F)).

### Materiales y recursos:

Fotocopias del fragmento de la obra *El petimetre*. Fotocopia de la actividad de la sesión. Libro de texto. Cuaderno de trabajo personal del alumno. Diccionario (*DRAE*).

## F) Actividades del nivel léxico-semántico

### Actividad 1.

- a) Las siguientes palabras son polisémicas. ¿Qué significado tienen en el texto? ¿Qué otros significados conoces? Comprueba con el diccionario.

bruto	fachas	ligas	pata	vestido	marcial
-------	--------	-------	------	---------	---------

### Actividad 2.

- a) Sustituye las siguientes palabras por un sinónimo más actual o cercano a tu fuente de vocabulario. Puedes usar los diccionarios para comprobar tu respuesta.

por barba	mueblaje	cornucopias	laya	patarata	bagatelas	tacha
-----------	----------	-------------	------	----------	-----------	-------

**Actividad 3.**

- a) Forma campos semánticos con palabras del texto diciendo cuál es el contenido común entre ellas.

**Actividad 4.**

- a) Encuentra en el texto préstamos léxicos cuyas formas se hayan hispanizado y di cuál es su origen.

## CONCLUSIONES

Este TFM se ha elaborado teniendo como punto de partida la propuesta didáctica innovadora que, como se ha contado a lo largo del trabajo, consiste en enseñar cada uno de los niveles lingüísticos a través de textos dramáticos. Para fundamentar esta propuesta se ha llevado a cabo una rigurosa investigación, que ha permitido elaborar dos bloques, A y B, que sirven de apoyo teórico. La propuesta se desarrolla en el bloque C.

El bloque A —«Marco teórico: Acerca de la didáctica»— se ha dedicado a la didáctica de la lengua y de la literatura, puesto que esta disciplina es la que recibe aportaciones de diversas ciencias (lingüística, psicología, semiótica o estética de la recepción) y en base a ellas conforma distintos enfoques que tendrán influencia en cada uno de los componentes del proceso enseñanza-aprendizaje que intervienen en la asignatura de Lengua castellana y literatura. Conocer la epistemología de la didáctica y su repercusión en la enseñanza es un aspecto elemental para comprender por qué la asignatura de Lengua castellana y literatura se basa en gran medida en un enfoque estructural y por qué sus componentes lingüísticos y literarios se siguen tratando como elementos inconexos. En este trabajo se ha decidido dedicarle un espacio a la didáctica de la literatura porque, a pesar de que la propuesta innovadora se centra en la enseñanza de la Lengua, conociendo sus bases teóricas se puede extraer la información que explique por qué la enseñanza de Literatura se hace mediante la memorización de la historia literaria y por qué no se integra esta con la Lengua. El apoyo teórico que han aportado las obras de Prado (2004), Mendoza, López y Martos (1996) y Lomas (1999a y b) a este bloque ha sido fundamental para responder a las preguntas planteadas en las líneas anteriores y para construir la base de la propuesta innovadora.

Un apartado muy importante dentro del bloque A es el referente a la integración de Lengua y Literatura, ya que esta es una de las innovaciones de la propuesta didáctica. Se aprovecha para remarcar que la asignatura de Lengua castellana y literatura la conforman dos ámbitos (Lengua y Literatura) que están interconectados, puesto que sin la Lengua no existiría la Literatura por ser esta el «resultado del uso estético de la lengua» (Mendoza, López y Martos, 1996:43). Por todo ello, se cree necesario un cambio en la enseñanza de esta asignatura que se base en el estudio de los textos literarios no solo desde el punto de vista literario, sino también desde el lingüístico. Esta novedad ayudaría a cumplir el objetivo de cambiar la concepción que tienen alumnos y docentes acerca de la asignatura de Lengua castellana y literatura de que esta consiste únicamente en análisis gramatical e historia de la literatura.

El bloque B —«Marco teórico: Acerca de la Lengua»— se ha centrado en la investigación de los distintos niveles lingüísticos de la lengua: nivel fónico, morfológico, sintáctico y léxico-semántico. La introducción epistemológica que se ha incluido al inicio de cada uno de los apartados dedicados a los niveles de la lengua es una información importante para entender cada uno de ellos, tanto en su creación como en los contenidos y conceptos que abarcan. Las obras que se han consultado para cada uno de los niveles son distintas, ya que son textos que se centran en la investigación de un solo nivel. Así pues, para el nivel fónico se ha seguido a Alcina y Blecua (2001) y Puigvert (2012); para el nivel morfológico, a Varela (2003 y 2008); para el nivel sintáctico, a Narbona (1989); y para el nivel léxico-semántico, a Otaola (2004).

En un principio, este bloque iba a consistir únicamente en la teoría sobre cada uno de los niveles, pero tras reflexionar se optó por incluir un apartado que reflejara la realidad de los

niveles. Es por ello que se trabajó paralelamente con el BOCEM (2008) y siete libros de texto pertenecientes a segundo curso de Bachillerato. La investigación llevada a cabo retrata en qué medida aparecen incluidos los distintos niveles lingüísticos en el currículo y en los manuales. Los resultados extraídos no aportan ninguna novedad, ya que la sintaxis sigue prevaleciendo por encima de cualquier otro nivel, mientras que el nivel fónico apenas aparece. Tener en cuenta los datos obtenidos es esencial, puesto que es una muestra de lo que los docentes enseñan a sus alumnos.

El bloque C —«Innovación»— abarca la propuesta didáctica que se ha presentado como una innovación en la enseñanza de Lengua. La base de esta propuesta es integrar Lengua y Literatura. Para dar sustento a esta idea se pensó como podría llevarse a cabo esta tarea y la respuesta fue mediante el estudio de la Lengua a través de textos literarios. La integración favorece tanto a la Lengua como a la Literatura ya que trabajar un mismo texto desde ambos puntos de vista aporta un enriquecimiento al alumno. A partir de esta idea general se fueron planteando preguntas cuya respuesta acotara más la propuesta. Estas preguntas dieron como resultado las características o principios que debía cumplir este proyecto, y que se pueden resumir de la siguiente manera: se trabajará cada uno de los niveles lingüísticos con un fragmento de un texto literario, en concreto, dramático que pertenezca a una obra que se trate en el contenido del bloque de Literatura de segundo curso de Bachillerato y que ofrezca una riqueza lingüística en el nivel lingüístico elegido. La elección de las obras no fue tarea fácil, ya que al menos un fragmento de la obra debe ofrecer el suficiente número de aspectos lingüísticos pertenecientes a uno de los niveles para poder realizar distintas actividades. Una vez escogidos los cuatro fragmentos se han preparado las unidades didácticas que hipotéticamente utilizaría el docente para llevar a la práctica la propuesta aquí defendida. Tras este largo proceso se extrae que, sin lugar a dudas, la propuesta innovadora de este TFM se podría trasladar al aula. El hecho de que la secuenciación de las sesiones de las unidades didácticas se haya realizado a modo de un caso real aporta factibilidad y verosimilitud a la propuesta.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcina, J. y Blecua, J.M. (2001). *Gramática española*. Barcelona: Ariel.
- Álvarez, J.M. (1987). Didáctica aplicada a la enseñanza de la lengua. En VV.AA., *Simposio Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura*, 1984, 39-48. Consultado el 26 de mayo de 2014 en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=7380>
- Álvarez, S. y Álvarez, J. (1923). Ganas de reñir [Fragmento]. En García, P. (2009). *Lengua castellana y literatura 2º Bachillerato (Proyecto zoom)*. Zaragoza: Edelvives.
- Álvarez, S. y Álvarez, J. (1871-1938). *Obras selectas*. Casco, E. (ed.), 3ª ed., 1980. Barcelona: Carroggio.
- Anderson, S. (1982). Where's Morphology. *Linguistic Inquiry*, 13, 571-612.
- Arnauld, A. y Lancelot, C. (1660). *Grammaire générale et raisonnée: contenant les fondemens de l'art de parler, expliqués d'une manière claire et naturelle*. Paris: Prault fils l'aîné.
- Arroyo, C. (2008). *Lengua castellana y literatura 1: Bachillerato*. Madrid: Oxford Educación (Tesela).
- Arroyo, C. (2009). *Lengua castellana y literatura 2: Bachillerato*. Madrid: Oxford Educación (Tesela).
- Besalú, J. (1999). La cuestión de currículum. En Essomba, M.A. (coord.), *Construir la escuela intercultural*, 91-104. Barcelona: Grao.
- Blecua, J.M. (2010). *Lengua castellana y literatura 2º: Bachillerato*. Madrid: SM.
- Bobes, M.C. (1997). Introducción a la teoría del teatro. En Bobes, M.C. et als., *Teoría del teatro*. Madrid: Arco Libros.
- Bosque, I. y Gutiérrez-Rexach, J. (2011). *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal.
- Buero, A. (1949). *Historia de una escalera*. Serrano, V. (ed.), 2003. Madrid: Espasa Calpe.
- Caparrós, J. (1988). Literatura, actos de lenguaje y oralidad. *Edad de Oro*, vol. VII, 5-13. Consultado el 3 de agosto de 2014 en: <http://www.uam.es/erevistas/edaddeoro/assets/edad07.pdf>
- Carrasco, J. (2014). Aulas sin poesía. *Proyecto patrimonio*. Consultado el 5 de agosto de 2014 en: <http://letras.s5.com/jcar220314.html>
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Castellá, J.M. (1992). *De la frase al text teories de l'ús lingüístic [De la frase al texto]*. Barcelona: Empúries.
- Castillo, C. y Ramírez, J.L. (2008). Aprendizaje autónomo y análisis lingüístico-literario de textos teatrales: un caso práctico. *Iniciación a la investigación. Revista electrónica de la Universidad de Jaén*. Consultado el 17 de mayo de 2014 en: <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/234>
- Chaves, I. (1989). Acerca de la enseñanza de lengua y literatura, *Thesaurus. Tomo XLIV* (3). Consultado en: [http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/44/TH\\_44\\_003\\_094\\_0.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/44/TH_44_003_094_0.pdf)
- Chomsky, N. y Halle, M. (1968). *The sound pattern of English*. New York: Harper & Row.
- Crespo, J. (2003). Ideas de Manuel Seco sobre la enseñanza de la lengua y la literatura española. *CAUCE*, 26, 67-139. Consultado el 24 de mayo de 2014 en: [http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce26/cauce26\\_05.pdf](http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce26/cauce26_05.pdf)
- De Aguiar e Silva, V.M. (2005). *Teoría de la literatura*. Madrid: Gredos.
- De la Cruz, R. (1764). *El petimetre*. Consultado el 4 de mayo de 2014 en:

[http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-petimetre--0/html/ff8e9666-82b1-11df-acc7-002185ce6064\\_2.html#l\\_0\\_](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-petimetre--0/html/ff8e9666-82b1-11df-acc7-002185ce6064_2.html#l_0_)

- Eguren, L. y Fernández, O. (2006). *La terminología gramatical*. Madrid: Gredos.
- Fortuny, J.B. (2008). *Lengua castellana y literatura 1: Bachillerato, Áncora*. Barcelona: Teide.
- Fortuny, J.B. (2009). *Lengua castellana y literatura 2: Bachillerato, Áncora*. Barcelona: Teide.
- García, F. (1936). *La casa de Bernarda Alba*. M<sup>ª</sup>F. Vilches (ed.), 2006. Madrid: Cátedra
- García, V. (1986). Memoria de los cimeros [Fragmento]. En Muñoz, F. (2011). *Lengua castellana y literatura II Bachillerato*. Barcelona: Edebé.
- García, P. (2008). *Lengua castellana y literatura 1º Bachillerato (Proyecto zoom)*. Zaragoza: Edelvives.
- García, P. (2009). *Lengua castellana y literatura 2º Bachillerato (Proyecto zoom)*. Zaragoza: Edelvives.
- Goldsmith, J.A. (1976). *Autosegmental phonology*. Bloomington: Indiana University Linguistics Club.
- Güiraldes, R. (1926). Dos Segundo Sombra [Fragmento]. En García, P. (2009). *Lengua castellana y literatura 2º Bachillerato (Proyecto zoom)*. Zaragoza: Edelvives.
- Gumperz, J.J y Hymes, D.H. (1972). Preface. En Gumperz, J.J. y Hymes, D.H., *Directions in Sociolinguistic. The Ethnography of Communication*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Hooper, J. (1976). *An introduction to natural generative phonology*. New York: Academic Press.
- Hymes, D.H. (1971). *On communicative Competence*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Jansen, S. (1968). Esbozo de una teoría de la forma dramática. En Bobes, M.C. et als. (coord.), *Teoría del teatro*, 1997, 167-200. Madrid: Arco Libros.
- Leben, W.R. (1973). *Suprasegmental phonology*. Doctoral dissertation, MIT.
- Lieberman, M. y Prince, A. (1977). On stress and linguistic rhythm. *Linguistic Inquiry*, 8, 249-336.
- Lomas, C. (1999a). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística, Vol. I*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. (1999b). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística, Vol. II*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. (2004a). Los libros de texto y las prácticas de la educación lingüística. *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*, 36, 15-32. Consultado el 28 de mayo de 2014 en: <http://textos.grao.com/revistas/textos/036-los-libros-de-texto/los-libros-de-texto-y-las-practicas-de-la-educacion-linguistica>
- Lomas, C. (2004b). Los libros de texto. *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*, 36, 7-17. Consultado el 28 de mayo de 2014 en: <http://textos.grao.com/revistas/textos/036-los-libros-de-texto/los-libros-de-texto>
- Lomas, C., Osoro, A., y Tusón, A. (1998). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza del lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- López, A (1996). La Didáctica de la lengua y la literatura: estado de la cuestión. En Cantero, F., López, A. y Romea, C. (eds.), *Didáctica de la lengua y literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, 1997, 525-527. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- López, A. (1998). Hacia una conformación histórica de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. *Didáctica*, 10, 227-233.
- Martínez, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.



- Martínez, J. (2008). Los libros de texto como práctica discursiva. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, Vol. 1 (1), 62-73. Consultado el 29 de junio de 2014 en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2793153>
- Mayorga, J. (2006). *El chico de la última fila*. Ciudad Real: Ñaque Editora.
- Mendoza, A., López, A. y Martos, E. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza Primaria y Secundaria*. Madrid: Akal.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2008). *DECRETO 67/2008, de 19 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de Bachillerato*, Madrid: BOCEM. Consultado en: [http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=filename%3DDecreto+67\\_2008+Curr%C3%ADculo+Bachillerato.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1202792645289&ssbinary=true](http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=filename%3DDecreto+67_2008+Curr%C3%ADculo+Bachillerato.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1202792645289&ssbinary=true)
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) (2001). *Los hábitos lectores de los españoles*. Consultado el 5 de agosto de 2014 en: <http://books.google.es/books?id=hS0fAgAAQBAJ&pg=PA30&lpg=PA30&dq=que+leen+los+adolescentes+espa%C3%B1oles+g%C3%A9nero+bar%C3%B3metro&source=bl&ots=nRiX8dYAFm&sig=ty2zzP5af6TSfgG7PUTvZ7nmGII&hl=es&sa=X&ei=sMHgU7y0KuSt0QXlyYHIDg&ved=0CGIQ6AEwCA#v=onepage&q=que%20leen%20los%20adolescentes%20espa%C3%B1oles%20g%C3%A9nero%20bar%C3%B3metro&f=false>
- Molina, S. y Ferreira, J. (2009). Explotación didáctica de textos literarios en la enseñanza del español como lengua extranjera. En Barrientos, A. (coord.), *El profesor de español LE-L2, Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), Actas del XIX Congreso Internacional*, Cáceres, 19ª ed., Vol. 2, 2008, 669-680. Consultado el 18 de mayo de 2014 en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/19/19\\_0669.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0669.pdf)
- Muñoz, P. (1935). Papeles [Fragmento]. En Muñoz, F. (2011). *Lengua castellana y literatura II Bachillerato*. Barcelona: Edebé.
- Muñoz, F. (2011). *Lengua castellana y literatura II Bachillerato*. Barcelona: Edebé.
- Narbona, A. (1989). *Sintaxis española: nuevos y viejos enfoques*. Barcelona: Ariel.
- Otaola, C. (2004). *Lexicología y semántica léxica. Teoría y aplicación a la lengua española*. Madrid: Ediciones Académicas.
- Pascual, J.A. (2008). *Lengua y literatura 1: Bachillerato: Proyecto «La casa del saber»*. Madrid: Santillana.
- Pascual, J.A. (2009). *Lengua y literatura 2: Bachillerato: Proyecto «La casa del saber»*. Madrid: Santillana.
- Piqué, E. (1994). *Didáctica de la lengua y la literatura: cuestiones prácticas*. Bilbao: Cervantes.
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- Puigvert, A. (2012). Aproximación a los métodos y principios teóricos de la NGLE. Fonética y fonología. *Revista Cálamo FASPE*, 60, 24-29. Consultado el 3 de julio de 2014 en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4115460>
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española (DRAE)* (22ª ed.). Consultado en: <http://lema.rae.es/drae/>
- Real Academia Española (2005). *Diccionario Panhispánico de Dudas (DPD)*. Consultado en: <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/dpd>

- Real Academia Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española (NGLE)*, Vol. I. Espasa Libros: Madrid.
- Reis, C. (1997). Lectura literaria y didáctica de la literatura. En Mendoza, A., Romea, M.C. y Cantero, F.J. (coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Congreso Internacional, Barcelona, 4ª ed., 1996, 113-118. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Rincón, F. y Bonet, R. (1997). Función de la lectura en la enseñanza de la literatura. En Mendoza, A., Romea, M. y Cantero, F. (coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Congreso Internacional, Barcelona, 4ª ed., 1996, 391-400. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Sánchez, L. (2003). La semiótica de Greimas, propuesta de análisis para el acto didáctico. *CAUCE*, 26, 469-490. Consultado el 7 de junio de 2014 en: [http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce26/cauce26\\_19.pdf](http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce26/cauce26_19.pdf)
- Sanz, A. (2004). Enseñar a comprender a través de los libros de texto en la educación secundaria obligatoria. *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*, 36, 68-80. Consultado el 28 de mayo de 2014 en: <http://textos.grao.com/revistas/textos/036-los-libros-de-texto/ensenar-a-comprender-a-traves-de-los-libros-de-texto-en-la-educacion-secundaria-obligatoria>
- Saussure, F. de (1916). *Curso de lingüística general*. Alonso, A. (ed), 1945. Buenos Aires: Losada.
- Seco, M. (1961). *Metodología de la lengua y literatura españolas en el bachillerato*. [Memoria metodológica de oposiciones a cátedra]. Madrid: Dirección General de Enseñanza Media.
- Seco, M. (1983). Lengua coloquial y literatura. *Boletín Informativo. Fundación Juan March*, 129, 3-22. Consultado el 3 de agosto de 2014 en: [http://www.march.es/recursos\\_web/prensa/boletines/1983/N-129-Septiembre-1983.pdf](http://www.march.es/recursos_web/prensa/boletines/1983/N-129-Septiembre-1983.pdf)
- Soler, Mª P. (2009). *Lengua castellana y literatura 2: Bachillerato: desde el siglo XIX a la actualidad: materia común*. Barcelona: Vicens Vives.
- Tejerina, I. (2003). Educación literaria y lectura de textos teatrales. Una propuesta para la educación primaria y la educación secundaria obligatoria. Consultado el 4 de agosto de 2014 en: <http://personales.unican.es/tejerini/>
- Trancón, S. (2004). *Texto y representación: aproximación a una teoría crítica del teatro*. [Tesis doctoral]. Facultad de Filología, UNED, España. Consultado el 6 de agosto de 2014 en: <http://www.uned.es/centro-investigacion-SELITEN@T/pdf/santiagoTrancon.pdf>
- Trubetzkoy, N. (1929). Sur la morphologie. En Cantineau, J. (1949). *Principes de Phonologie*. París: Klincksieck.
- Tusón, J. (1980). *Teorías gramaticales y análisis sintáctico*. Barcelona: Teide.
- Varela, S. (1999). Sobre las relaciones de la morfología con la sintaxis. *Revista Española de Lingüística*, 29, (2), 257-281. Consultado el 5 de julio de 2014 en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=41374>
- Varela, S. (2003). Léxico, morfología y gramática en la enseñanza de español como lengua extranjera. *ELUA*, 17, 571-588. Consultado el 6 de julio de 2014 en: <http://hdl.handle.net/10045/6194>
- Varela, S. (2008). *Fundamentos de morfología*. (3ª ed.). Madrid: Editorial Síntesis.

Vian, A. (1988). La ficción conversacional en el diálogo. *Edad de Oro*, vol. VII, 173-186.  
Consultado el 3 de agosto de 2014 en:  
<http://www.uam.es/erevistas/edaddeoro/assets/edad07.pdf>  
VVAA (2006). *Diccionario de sinónimos y antónimos*. Barcelona: Océano.  
Zabalza, M.A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

## ANEXO 1

Fragmento de la obra *Mariquilla Terremoto* con el que se va a trabajar

708

SERAFÍN Y JOAQUÍN ÁLVAREZ QUINTERO

mi cuidao a estas dos muchachas, mientras yo estoy aquí,  
y se disputan cuár me atiende más y mejó.

(*Vuelve ESPERANCILLA.*)

ESPERANCILLA. — ¿Zabe usted quién es? Es Carrión, un periodista de aquí der pueblo, que dice que usted no ha zalío, porque ér la ha visto a usted por la ventana.

MARÍA MANUELA. — ¡Lo que le he dicho yo!

ESPERANCILLA. — ¡Lo que tú le has dicho!... Y que lea usted lo que pone por er revés de esta tarjeta.

MARIQUILLA. — Sí; porque por er derecho no cabe na más. (*Leyendo.*) «Sólo le pido tres minutos. A los cinco me echa usted a la caye.» Bueno, que entre. (*Mira su reloj de pulsera.*)

(*Las dos muchachas corren al portón.*)

MARÍA MANUELA. — Entre usted.

ESPERANCILLA. — Paze usted.

(*Y pasa CARRIÓN, que ya se ha descrito en su tarjeta.*)

CARRIÓN. — Muchas gracias. Buenos días.

MARIQUILLA. — Buenos días. Usted dispense que lo resiba de esta forma.

CARRIÓN. — ¡Caye usted, por Dios! Usted es la que tiene que dispensarme a mí el atraco. Los periodistas somos insasiables.

MARIQUILLA. — Siéntese usted.

CARRIÓN. — Con mucho gusto.

MARÍA MANUELA. — ¿Manda usted argo?

ESPERANCILLA. — ¿Ze le ofrece a usted argo?

MARÍA MANUELA. — ¿Necezita usted argo?

MARIQUILLA. — No; ahora no nesesito na.

MARÍA MANUELA. — Ahí dentro estoy.

ESPERANCILLA.— Y yo en er corraliyo.

MARIQUILLA.— Bueno; ya lo sé.

(*Se van MARÍA MANUELA y ESPERANCILLA, desafiándose con la mirada, de puro serviciales.*)

CARRIÓN.— A vé si le cumplo a usté lo de los tres minutos.

MARIQUILLA.— Aunque sean treinta. ¿Qué más da? De manera que es usté redartó...

CARRIÓN.— De «La Ilustración de Las Canteras». Pa serví a usté. No conoserá usté er periódico.

MARIQUILLA.— No lo conozco, no.

CARRIÓN.— Es una revista semaná. Yo le mandaré a usté luego el último número, que salió hace tres meses.

MARIQUILLA.— Y ¿es semaná?

CARRIÓN.— Eso desimos en la cabesera. Pero lo que pasa, ¿sabe usté? Hay *gasolina*: echamos a la caye un número; no hay *gasolina*: nos fumamos er número.

MARIQUILLA.— Y ¿no protestan los suscritores?

CARRIÓN.— Lo yevan con buen genio. ¿No ve usté que casi tos colaboran?

MARIQUILLA.— Menos má.

CARRIÓN.— Dise mi dirertó que la nuestra es la revista más católica que hay en España.

MARIQUILLA.— ¿Por qué?

CARRIÓN.— ¡Porque no sale más que cuando Dios quiere!

MARIQUILLA.— No está mar gorpe. Bueno, vamos a ve; y usté ¿qué desea de esta artista?

CARRIÓN.— Poca cosa: que viene a sé mucho, desde luego, por lo que usté vale.

MARIQUILLA.— Gracias.

CARRIÓN.— Haserle a usté tres o cuatro preguntas

y pedirle un retrato pa publicarlo con las contestaciones.

MARIQUILLA.— Pos andando. Empiese usted ya. Tire usted de lápi.

CARRIÓN.— Yo quiero preguntarle a usted alguna cosa que nadie le haya preguntao.

MARIQUILLA.— Eso va a sé difisi, porque estoy loca desde que he yegao, de *interviús* y de encuestas. ¡Si me he venío aquí huyendo de Sevilla! ¡Josú, qué nube!

CARRIÓN.— Pos no le ha valío a usted der to.

MARIQUILLA.— Ya lo está usted viendo.

CARRIÓN.— (*Disponiéndose a tomar sus notas.*) Vamos a vé, María: ¿Qué edá tiene usted?

MARIQUILLA.— ¿Ésa es la primera pregunta que se le ocurre? ¿Usted no ha reparao que me están afilando las uñas?

CARRIÓN.— ¡Ja, ja, ja! (*Pretendiendo recoger velas.*) No me he espresao bien. He querío preguntarle otra cosa distinta: ¿a qué edá nació usted?

MARIQUILLA.— ¡A la misma que tú! ¿O es que tú eres sietemesino?

CARRIÓN.— ¡Ja, ja, ja!

MARIQUILLA.— Y discurpe usted que lo haya tuteao.

CARRIÓN.— No hay de qué, María.

MARIQUILLA.— Eso sí: la pregunta es nueva der to. ¿A qué edá he nasío? Es la primera vez que me la han hecho.

CARRIÓN.— No eche usted cuenta de eya. Pa emesá me he colao.

ENRIQUETA.— La otra mano, me hace usted er favó.

MARIQUILLA.— Ahí va.

CARRIÓN.— ¿Es usted seviyana, por supuesto?

MARIQUILLA.— Seviyana. De la Alamea de Hércules. En er corrá de los Chícharos nasí.

CARRIÓN.— ¿Su madre de usté?...

MARIQUILLA.— Arquilaba pianiyos pa los bailes. ¡Así nasí yo de bailarina!

CARRIÓN.— ¿Y su padre?

MARIQUILLA.— Mi padre era encaladó. Pero también bailaba una mijita encalando. Le desían *Espinacas*.

CARRIÓN.— ¿Por qué?

MARIQUILLA.— ¡Por que nació en Cuaresma, sería!

CARRIÓN.— ¿Digo eso?

MARIQUILLA — ¡Dígalo usté! Y diga usté también que a mi padrino le yamaban *Pelos Tiesos* y a mi madrina Concha *la Distraída*. (*Con acción de robar.*) *La Distraída*, ¿usté comprende?

CARRIÓN.— Eso no hase farta desirlo.

MARIQUILLA.— ¿Por qué no, si yo se lo cuento a to er que quié oírme? ¿No ve usté que mientras más baja haya nasío, más grande soy ahora?

CARRIÓN.— ¿Y er mote de usté?

MARIQUILLA.— ¿Mariquiya Terremoto? Ése me lo puso mi abuelo, que era mu grasioso y vendía cuernos pa que jugaran ar toro los chiquiyos. Desía que yo era un terremoto porque no me estaba nunca quieta. ¡Mi sino! Er mote ha resurtao verdá. ¿Es argo difísi hablá con una mano sola?

ENRIQUETA.— Lo dejamos un momento, si quiere usté.

MARIQUILLA.— No, no es presiso. ¡Pero es que es difísi! Viene a sé como respirá na más por una ventaniya. ¡O reírse con la mitá e la boca!

CARRIÓN.— ¿Usté debutó en el antiguo Novedades?

MARIQUILLA.— Ayí mismo. ¡Y toavía estoy oyendo el

## Soluciones a las actividades del nivel fónico

### Actividad 1.

a)

Los fenómenos que los alumnos van a encontrar son los siguientes: ceceo (ej.: zabe=sabe); pérdida de la «d» intervocálica (ej.: zalío=salido) y a final de palabra (ej.: usté=usted); confusión de /l/ por /r/ implosiva (ej.: der=del); pérdida de sílabas finales (ej.: na=nada) e intermedias (ej.: tos=todos); seseo (ej.: sinco=cinco); yeísmo (ej.: caye=calle); pérdida de «r» final (ej.: vé=ver); pronunciación de «r» ante «t» cuando debería ser el sonido /k/ (ej.: redartó=redactor); caída de «l» final (ej.: semaná=semanal); sinéresis de vocales (ej.: pos=pues); caída de «z» final (ej.: lápi=lápiz); cierre de la vocal «e» a «o» (ej.: Josú=Jesús); pronunciación como «s» el sonido /x/ ante consonante (ej.: espresao=expresado); pronunciación como /x/ la sílaba «gui» (ej.: mijita=miguita); caída de «y» a final de palabra (ej.: mu=muy); caída de la «d» inicial (ej.: e=de).

b)

Seseo: no diferenciación entre /s/ y /z/, pronunciando como /s/ el sonido /z/.

Ceceo: no diferenciación entre /s/ y /z/, pronunciando como /z/ el sonido /s/.

Yeísmo: no hay diferenciación entre el sonido /y/ y la grafía «ll», pronunciando como /y/ la grafía «ll».

Los demás fenómenos están arriba explicados: pérdida de «d» intervocálica y a final de palabra; pronunciación como /r/ la «l» implosiva; pérdida de ciertas consonantes a final de palabra como «r», «l», «z», «d», «y»; pérdida de sílabas finales; sinéresis de vocales; cierre de vocales; pronunciación como «s» el sonido /x/ ante consonante; pronunciación de /r/ ante «t» cuando debería ser /k/; caída de la «d» inicial; pronunciación como /x/ la sílaba «gui».

### Actividad 2.

a)

ESPERANCILLA. — ¿Zabe usté quién es? Es Carrión, un periodista de aquí der pueblo, que dice que usté no ha zalío, porque ér la ha visto a usté por la ventana.

MARÍA MANUELA. — ¡Lo que le he dicho yo!

Reescritura:

ESPERANCILLA. — ¿Sabe usted quién es? Es Carrión, un periodista de aquí del pueblo, que dice que usted no ha salido, porque él la ha visto a usted por la ventana.

María Manuela. — ¡Lo que le he dicho yo!



**b)**

Ceceo: zabe=sabe; zalío=salido

Pérdida de «d» intervocálica: zalío=salido

Pérdida de «d» a final de palabra: usté=usted

Confusión de /l/ por /r/ en posición implosiva: der=del; ér=él

### **Actividad 3.**

**a)**

Los rasgos que tienen que salir son: seseo, ceceo, yeísmo, confusión de /l/ por /r/ implosiva, caída de «d» final e intervocálica, entre otros. Estos rasgos son los propios de la variedad meridional.

**b)**

El hecho de que haya ceceo en el texto señala que los personajes que cecean tienen la variedad del andaluz y que pueden pertenecer a cualquier parte del sur de Andalucía (Huelva, Sevilla, Cádiz, Málaga o Granada), salvo Almería. El seseo es un rasgo común a la mayoría de las variedades de la variedad meridional (andaluz, canario y murciano). El yeísmo es otro de los rasgos del texto que comparten el andaluz, canario y extremeño. Por otra parte, aparece con mucha frecuencia la confusión de /l/ y /r/ implosivas lo que señala al andaluz, extremeño y murciano. Así pues, dejando de lado a los personajes ceceantes —que tendrán sin duda el andaluz como variedad—, los demás personajes al caracterizarse por el seseo, yeísmo y la confusión de /l/ por /r/, solo pueden tener como variedad el andaluz, y dentro de este, pueden ser de una de las provincias de la zona central (Sevilla, Córdoba, Málaga o el oeste de Granada). La solución es Sevilla, tanto para los personajes ceceantes como para los seseantes, no solo por la deducción que se acaba de hacer, sino también por el hecho de que uno de los personajes menciona que es de Sevilla.

### **Actividad 4.**

**a)**

La mayor parte de rasgos son diatópicos ya que pertenecen a la variedad del andaluz, pero también hay veces en las que los personajes están hablando en un registro coloquial y hacen uso de formas lingüísticas que son comunes a todas las variedades del español. Así pues, la pérdida de la «d» intervocálica (ej.: he salí(d)o) o a final de palabra (usté(d)), y la sinéresis de vocales (ej.: pos=pues) son fenómenos generalizados en el habla coloquial (nivel diastrático).

## ANEXO 2

Fragmento de *Historia de una escalera* con el que se va a trabajar

**FERNANDO.**— Ya lo veremos. Desde mañana mismo...

**URBANO.**— *(Riendo)* Siempre es desde mañana. ¿Por qué no lo has hecho desde ayer, o desde hace un mes? *(Breve pausa)* Porque no puedes. Porque eres un soñador. ¡Y un gandul! *(Fernando le mira lívido, conteniéndose, y hace un movimiento para marcharse)* ¡Espera, hombre! No te enfades. Todo esto te lo digo como un amigo.

*(Pausa).*

**FERNANDO.**— *(Más calmado y levemente despreciativo)* ¿Sabes lo que te digo? Que el tiempo lo dirá todo. Y que te emplazo. *(Urbano le mira)* Sí, te emplazo para dentro de... diez años, por ejemplo. Veremos, para entonces, quién ha llegado más lejos; si tú con tu sindicato o yo con mis proyectos.

**URBANO.**— Ya sé que yo no llegaré muy lejos; y tampoco tú llegarás. Si yo llego, llegaremos todos. Pero lo más fácil es que dentro de diez años sigamos subiendo esta escalera y fumando en este «casinillo».

**FERNANDO.**— Yo, no. *(Pausa)* Aunque quizá no sean muchos diez años...

**URBANO.**— *(Riendo)* ¡Vamos! Parece que no estás muy seguro.

**FERNANDO.**— No es eso, Urbano. ¡Es que le tengo miedo al tiempo! Es lo que más me hace sufrir. Ver cómo pasan los días, y los años..., sin que nada cambie. Ayer mismo éramos tú y yo dos críos que veníamos a fumar aquí, a escondidas, los primeros pitillos... ¡Y hace ya diez años! Hemos crecido sin darnos cuenta, subiendo y bajando la escalera, rodeados siempre de los padres, que no nos entienden; de vecinos que murmuran de nosotros y de quienes murmuramos... Buscando mil recursos y soportando humillaciones para poder pagar la casa, la luz... y las patatas. *(Pausa)* Y mañana, o dentro de diez años que pueden pasar como un día, como han pasado estos últimos..., ¡sería terrible seguir así! Subiendo y bajando la escalera, una escalera que no conduce a ningún sitio; haciendo trampas en el contador, aborreciendo el trabajo., perdiendo día tras día... *(Pausa)* Por eso es preciso cortar por lo sano.

**URBANO.**— ¿Y qué vas a hacer?

**FERNANDO.**— No lo sé. Pero ya haré algo.

**URBANO.**— ¿Y quieres hacerlo solo?

**FERNANDO.**—Solo.

**URBANO.**—¿Completamente?

**FERNANDO.**—Claro.

**URBANO.**—Pues te voy a dar un consejo. Aunque no lo creas, siempre necesitamos de los demás. No podrás luchar solo sin cansarte.

**FERNANDO.**—¿Me vas a volver a hablar del sindicato?

**URBANO.**—No. Quiero decirte que, si verdaderamente vas a luchar, para evitar el desaliento necesitarás... *(Se detiene)*.

**FERNANDO.**—¿Qué?

**URBANO.**—Una mujer.

**FERNANDO.**—Ese no es problema. Ya sabes que...

**URBANO.**—Ya sé que eres un buen mozo con muchos éxitos. Y eso te perjudica; eres demasiado buen mozo. Lo que te hace falta es dejar todos esos noviazgos y enamorarte de verdad. *(Pausa)* Hace tiempo que no hablamos de estas cosas... Antes, si a ti o a mí nos gustaba Fulanita, nos lo decíamos en seguida. *(Pausa)* ¿No hay nada serio ahora?

**FERNANDO.**—*(Reservado)* Pudiera ser.

**URBANO.**—No se tratará de mi hermana, ¿verdad?

**FERNANDO.**—¿De tu hermana? ¿De cuál?

**URBANO.**—De Trini.

**FERNANDO.**—No, no.

**URBANO.**—Pues de Rosita, ni hablar.

**FERNANDO.**—Ni hablar.

**URBANO.**—Porque la hija de la señora Generosa no creo que te haya llamado la atención...*(Pausa. Le mira de reojo, con ansiedad)* ¿O es ella? ¿Es Carmina?

**FERNANDO.**—No.

**URBANO.**—*(Ríe y le palmotea la espalda)* ¡Está bien, hombre! ¡No busco más! Ya me lo dirás cuando quieras. ¿Otro cigarrillo?

**FERNANDO.**—No. *(Pausa breve)* Alguien sube.

*(Miran hacia el hueco)*.

**URBANO.**—Es mi hermana.

*(Aparece ROSA, que es una mujer joven, guapa y provocativa. Al pasar junto a ellos los saluda despectivamente, sin detenerse, y comienza a subir el tramo.)*

**ROSA.** – Hola, chicos.

**FERNANDO.** – Hola, Rosita.

**URBANO.** – ¿Ya has pindongueado bastante?

**ROSA.** – *(Parándose.)* ¡Yo no pindongueo! Y, además, no te importa.

## Soluciones a las actividades del nivel morfológico

### Actividad 1.

a)

**murmuramos:** 1ª persona del plural del tiempo presente del modo indicativo del verbo *murmurar* (1ª conjugación). Verbo en forma simple.

murmur- (base léxica), -a- (vocal temática de 1ª conjugación), -Ø- (presente de indicativo), -mos (1ª persona, plural).

**sé:** 1ª persona del singular del tiempo presente del modo indicativo del verbo *saber* (2ª conjugación). Verbo en forma simple.

**has pindongueado:** 2ª persona del singular del tiempo pretérito perfecto compuesto del modo indicativo del verbo *pindonguear* (1ª conjugación). Verbo en forma compuesta.

has (verbo auxiliar, 2ª persona, presente de indicativo), pindongue- (base léxica), -a- (vocal temática de 1ª conjugación), -do (desinencia de participio).

**bajando:** gerundio del verbo bajar (1ª conjugación).

baj- (base léxica), -a- (vocal temática), -ndo (desinencia de gerundio).

### Actividad 2.

a)

**padres** (plural) / padre (singular)

El cambio de plural a singular influye en el significado debido a que *padres* es una palabra que cuando es plural indica más de un individuo, y, por otra parte, puede englobar tanto a personas masculinas con algún hijo, como a personas masculinas y femeninas que tienen algún hijo. En singular solo puede referirse a un individuo que es una persona masculina y que tiene algún hijo.

**vecinos** (plural) / vecino (singular)

El cambio de plural a singular influye en el significado debido a que *vecinos* es una palabra que cuando es plural indica más de un individuo, y, por otra parte, puede englobar tanto a personas masculinas que comparten vecindad, como a personas masculinas y femeninas que comparten vecindad. En singular solo puede referirse a un individuo que es una persona masculina y que comparte vecindad con otros.

**noviazgos** (plural) / noviazgo (singular)

El cambio de plural a singular influye en el significado en cuanto que el plural indica que ha habido más de un noviazgo, y en singular, que solo ha habido uno.

**chicos** (plural) / chico (singular)

El cambio de plural a singular influye en el significado debido a que *chicos* es una palabra que en plural indica más de un individuo, y, por otra parte, puede englobar tanto a personas masculinas, como a personas masculinas y femeninas. En singular solo puede referirse a un individuo que es una persona masculina.

**recursos** (plural) / recurso (singular)

El cambio de plural a singular influye en el significado en cuanto que el plural indica que se tiene más de un recurso, y en singular, que solo se tiene uno.

### Actividad 3.

#### a)

**-ble:** Indica posibilidad pasiva, es decir, capacidad o aptitud para recibir la acción del verbo. (DRAE: 2001)

**In-:** Indica negación o privación. (DRAE: 2001)

**Ante-:** Denota anterioridad en el tiempo o en el espacio. (DRAE: 2001)

**-dor** (tiene tres significados): Señala el agente. Indica instrumento. Señala lugar. (DRAE: 2001)

**-(a/i)ción** (tiene dos significados): Expresan acción y efecto. Pueden denotar objeto, lugar. (DRAE: 2001)

**Re-:** (tiene cinco significados). Significa 'repetición'. Significa 'movimiento hacia atrás'. Denota 'intensificación'. Indica 'oposición' o 'resistencia'. Significa 'negación' o 'inversión del significado simple'. (DRAE: 2001)

#### b)

Las palabras que se encuentran entre paréntesis se pueden o no considerar derivadas ya que la forma derivada ya existía como tal en latín.

**-ble:** contenible, sufrible, pasable, cambiable, fumable, entendible, soportable, pagable, conducible, (factible), aborrecible, (creíble), (evitable), (decible), fabable, (mirable).

**In-:** inseguro.

**Ante-:** anteaer, (antaño), anteproyectos.

**-dor:** (este sufijo se puede añadir a casi todos los verbos transitivos ya que estos necesitan un agente que realice la acción, y uno de los significados que tiene este sufijo es el de agente) emplazador, fumador, sufridor, pasador, cambiador, subidor, rodeador, entendedor, murmurador, buscador, soportador, pagador, perdedor, hacedor, luchador, perjudicador, enamorado, hablador, decidor.

**-(a/i)ción:** (murmuración), (perdición), (evitación).

**Re-:** remplazar, recambiar, rebuscar, repagar, (reconducir), (rehacer).

### ANEXO 3

Fragmento de *El chico de la última fila* con el que se va a trabajar

JUANA	Me dan un mes. Un mes para demostrarles que es un negocio viable. Para encontrar algo que se venda, pero que sea el tipo de cosa que se vende en una galería de arte y no en, por ejemplo, una tienda de embutidos. ¿Que no lo encuentro? Pues traspasan el local y santas pascuas. (EN SILENCIO, CONTINÚA SU QUEHACER.) Tocarón las piezas. Tenías que ver qué caras ponían. "Arte para enfermos"... ¿Y tú? ¿Qué tal el día?
GERMÁN	Nada de particular. Ah, hablé con ese chico.
JUANA	¿Y?
GERMÁN	Charlamos y luego él me entregó el ejercicio sobre los adjetivos, ése que pongo todos los años.
JUANA	El de "Utiliza los siguientes adjetivos".
GERMÁN	Ése.
JUANA	¿Y?
GERMÁN	Ha vuelto a hacerlo. Digamos que me ha dado el segundo capítulo. Lo anunció, ¿recuerdas? "Continuará".
	SILENCIO.
JUANA	¿Lo tienes ahí?
GERMÁN	Sí.
	SILENCIO.
JUANA	No quieres que lo lea.
GERMÁN	No sé si me parece bien.
JUANA	Llevo treinta años leyendo las cosas de tus alumnos.
GERMÁN	Pero esto es distinto, ¿no?
	JUANA REANUDA SU QUEHACER. GERMÁN ABRE SU CARTERA, SACA EL EJERCICIO Y SE LO DA A JUANA, QUE LO LEE.
CLAUDIO	Escribe una redacción en que aparezcan los siguientes adjetivos: contento, mismo, nuestro, opuesto, oscuro, igual, concentrado, pequeño, mayor, fantástico. (SILENCIO.) El lunes, después de la clase de Matemáticas, me acerqué a Rafael Artola y le propuse

volver a juntarnos a estudiar. El profe le acababa de felicitar por los ejercicios de trigonometría y él estaba contento como si le hubiesen dado el Premio Nóbel, así que quiso empezar esa misma tarde. De camino, hablamos sobre lo que se supone que tienen que hablar los chicos de nuestra edad: de chicas; de lo que vamos a estudiar; de ese tipo de temas fuimos hablando hasta su casa.

¿Por qué Rafa?, ¿por qué lo elegí a él? Porque él es normal. Él está en el extremo opuesto. Hay otros de clase que están en el extremo opuesto, pero hubo algo que, el curso pasado, me hizo fijarme en Rafa: a menudo, al salir de clase, vi a sus padres esperándolo, cogidos de la mano. A otros chicos les avergüenza que sus padres vayan por allí, porque les avergüenza la situación o porque se avergüenzan de sus padres. Rafa no. Rafa parecía conforme con aquello. Y yo me preguntaba: ¿Cómo será su casa?; ¿cómo será la casa de una familia normal?

Nos abrió la puerta una mujer de piel oscura, que igual podía tener quince años que cincuenta y cinco. La señora estaba en el salón, con la revista "Casa y jardín" en una mano y un metro en la otra. Se hallaba tan concentrada midiendo una pared, que tardó en darse cuenta de nuestra presencia.

- Rafa -dijo, dándole un beso-. Y tu amigo... ¿Carlos?

- Claudio.

Sobre la mesa de cristal, junto a un dragoncito chino, tienen una foto de la familia en la playa, de cuando Rafa era pequeño: el papá, la mamá, Rafa y una niña un poco mayor que Rafa.

- Me han puesto un emebé en Matemáticas -anunció Rafa.

- ¡Un emebé! ¡Fantástico! ¿Qué os apetece de merienda?

La merienda nos la preparó la mujer oscura. La señora se quedó en el salón, con la revista en una mano y el metro en la otra, flotando como un fantasma. Continuará.

Repugnante.

JUANA

GERMÁN

JUANA

¿Qué te parece repugnante?

¿No te parece repugnante?



Soluciones a las actividades del nivel sintáctico:

**Actividad 1.**

a)

- «**Arte para enfermos**». (enunciado) / «(Esto) es arte para enfermos» (oración)
- ¿**Y tú?** (enunciado) / ¿Y a ti qué tal te ha ido el día? (oración)
- ¿**Qué tal el día?** (enunciado) / ¿Qué tal te ha ido el día? (oración)
- Nada de particular.** (enunciado) / No ha sido / ha habido nada de particular. (oración)
- ¿**Y?** (enunciado) / ¿Y qué pasó? (oración)
- El de «Utiliza los siguientes adjetivos».** (enunciado) / Me entregó el (ejercicio) de «Utiliza los siguientes adjetivos». (oración)
- Ese.** (enunciado) / Me entregó ese (ejercicio) de «Utiliza los siguientes adjetivos».
- ¿**Y?** (enunciado) / ¿Y qué pasó? (oración)
- Sí.** (enunciado) / Sí que lo tengo aquí. (oración)
- ¿**Por qué Rafa?** (enunciado) / ¿Por qué elegí a Rafa? (oración)
- Rafa no.** (enunciado) / Rafa no se avergüenza de que sus padres vayan por allí. (oración)
- Y tu amigo... ¿Carlos?** (enunciado) / Y este/él es tu amigo... ¿Carlos? (oración)
- Claudio.** (enunciado) / Es/Soy/Se llama/Me llamo Claudio. (oración)
- ¡**Un emebé!** (enunciado) / ¡Te han puesto un emebé! (oración)
- ¡**Fantástico!** (enunciado) / ¡(Eso) Es fantástico! (oración)
- Repugnante.** (enunciado) / Es/Me parece repugnante. (oración)

**Actividad 2.**

a)

	(Tú)	Tenías que ver	qué	caras	ponían.	(Ellas)
	Nú.	Nú. (Perífrasis vb.)	Nexo	Nú.	Nú (vb.)	Nú.
				SN/CD		
				SVPV		SN/Suj.omit.
				Or.Sub.Sust.Interr.indirecta parcial/CD		
	SN/Suj.omit.			SVPV		
				Or.compuesta		

b)

	<b>A</b>	<b>otros</b>	<b>chicos</b>	<b>les</b>	<b>avergüenza</b>
	Enlace/Nexo	Nú.	Nú.	Nú.	Nú. (Vb.)
		S.Adj./Ady.			
		SN/Término			
		SPrep./CI		SN/CI	
		SVPV			
		Prop.Princ.			
		Or.Compuesta			

	<b>que</b>	<b>sus</b>	<b>padres</b>	<b>vayan</b>	<b>por</b>	<b>allí,</b>
	Nexo	Det.	Nú.	Nú.(Vb.)	Enlace/Nexo	Nú.
						S.Adv./Término
					S.Pre/CCL	
		SN/Suj.		SVPV		
		Or.Sub.Sust./Suj.				
		Or.Compuesta				

<b>porque</b>	<b>les</b>	<b>avergüenza</b>	<b>la</b>	<b>situación</b>	<b>o</b>
Nexo	Nú.	Nú.(Vb.)	Det.	Nú.	Nexo
	SN/CI				
	SVPV		SN/Suj.		
Prop.1 (Or.Sub.Adv.Causal)					
Or.Compuesta Coord. Disyuntiva					
Or.Compuesta					

<b>porque</b>	<b>se</b>	<b>avergüenzan</b>	<b>de</b>	<b>sus</b>	<b>padres.</b>	<b>(Ellos)</b>
Nexo	Nú.	Nú. (Vb.)	Enlace/Nexo	Det.	Nú.	Nú.
				SN/Término		
	SN/CD		S.Pre/C.Reg			
	SVPV					SN/Suj.omit.
Prop. 2 (Or. Sub. Adv. Causal)						
Or. Compuesta Coord. Disyuntiva						
Or. Compuesta						



<b>(Germán)</b>	<b>se</b>	<b>lo</b>	<b>da</b>	<b>a</b>	<b>Juana,</b>
Nú.	Nú.	Nú.	Nú. (Vb.)	Enlace/Nexo	Nú.
					SN/Término
	SN/CI	SN/CD		S.Prep. /CI	
SN/Suj.omit.	SVPV				
	Prop.3				
Or.Compuesta Coord. Copulativa					

<b>que</b>	<b>lo</b>	<b>lee.</b>
Nú.	Nú.	Nú. (Vb.)
	SN/CD	
SN/Suj.	SVPV	
Or.Sub.Adj.explicativa/Ady.		
	SN/Término	
	S.Prep./CI	
	SVPV	
	Prop.3	
Or.Compuesta Coord. Computativa		

### Actividad 3.

a) Ah, hablé **con ese chico**.

**Hablar con:** 'Dicho de una persona: Comunicarse con otra u otras por medio de palabras'. (DRAE: 2001)

b) El lunes, después de la clase de Matemáticas, me acerqué **a Rafael Artola** y le propuse volver a juntarnos a estudiar.

**Acercarse a:** 'Poner cerca o a menor distancia de lugar o tiempo'. (DRAE: 2001)

c) De camino, hablamos **sobre lo que se supone que tienen que hablar los chicos de nuestra edad: de chicas; de lo que vamos a estudiar; de ese tipo de temas fuimos hablando hasta su casa**.

**Hablar sobre:** 'hablar sobre un tema'.

(RAE: 2005. <http://lema.rae.es/dpd/?key=hablar>)

**Hablar de:** 'Razonar, o tratar de algo platicando'. (DRAE: 2001)

d) Se hallaba tan concentrada midiendo una pared, que tardó en darse cuenta **de nuestra presencia**.

**Darse cuenta de** (algo): 'Advertirlo, percatarse de ello.' (DRAE: 2001)

#### ANEXO 4

##### Fragmento de *El petimetre* con el que se va a trabajar

DON ZOILO	Pues yo traía ya echada la cuenta de no pararme en Madrid ni una semana; pero en estos cuatro días	175
	he observado que se halla digno tal cual de que yo le habite. Está adelantada, en lo que cabe, la gente. Ayer comí en una casa	180
	y estuvo aquello mediano: no hubo las extravagancias de la sopa guarnecida, ni lo de pichón por barba. Había un lindo trinchero	185
	de menestra, otro de pasta, un fricasé, una compota y una o dos pollas asadas, que para quince de mesa es comida muy sobrada.	190
	Ya la amanece el buen gusto en el mueblaje; las casas se adornan de cornucopias, en vez de petos y lanzas, y ya ven los españoles	195
	que el papel y las indianas, para vestir las paredes, les hacen muchas ventajas a los cuadros de Velázquez, Cano, Ribera, que llaman	200
	<i>el Españoleta</i> , y otros pintorcillos de esta laya. Parece se ha propagado el cultivo hasta las caras.	205
	Aquel bruto desaliño del cabello y de la barba, que hacía nuestra nación tan terrible a las contrarias, ya dócil a beneficios	210
	del jabón y las pomadas, por donde quiera que vamos	

	<p>van diciendo nuestras fachas  que somos gente de paz;  ya nadie al vernos se espanta,  pues yace oculto de miedo  el duelo o la patarata  de aquel honor que fundaron  en ser las doncellas castas,  muy religiosas las viudas,  recogidas las casadas,  los ancianos venerables,  los niños de cera blanda,  los hombres ingenuos y  muy hombres de su palabra.  Que porque me dijo mientes...,  porque me sopló la dama...  u otras tales bagatelas,  ¿he de andar a cuchilladas?  ¡Hubo entre nuestros antiguos  gentiles extravagancias!</p>	<p>215</p> <p>220</p> <p>225</p> <p>230</p>
DON MODESTO	Gentiles serían; pero ahora no son muy cristianas.	
DON SOPLADO	<p>Aunque no hubiera en Madrid  otra cosa que esta masa  <i>(Lavándose.)</i>  para lavarse las manos,  debía ser celebrada  nuestra edad.</p>	<p>235</p>
DON MODESTO	No es en los hombres mucho primor manos blandas.	
DON SOPLADO	<p>Antes sí, que si se ofrece  bailar una contradanza,  es feliz preservativo  de ofender la de una dama.</p>	<p>240</p>
DON MÓNICO	¡Perfecta frase!	
DON SOPLADO	Las ligas.	
TARARIRA	Extienda usted bien la pata,	



	las apretaré a conciencia.	245
DON SOPLADO	Pues ya que de eso te encargas, hazlo con juicio y esmero, y más que otra cosa no hagas bien en tu vida, porque no puede haber mayor tacha en un hombre de honor, ni puede hacer mayor infamia, que profanar un estrado con las medias arrugadas.	250
DON MODESTO	Extraño vuestro concepto, pero más la tolerancia del martirio que sufrís.	255
TARARIRA	Pues no es cosa tan extraña el dar unas ligaduras a quien el sentido falta.	260
DON SOPLADO	A título de bufón, dice cuanto le da gana. El vestido.	
TARARIRA	Ya está aquí.	
DON ZOILO	Muy marcial está y es grata la horma, señor don Soplado.	265
TARARIRA	Y eso que hoy no está apretada la cotilla.	
DON SOPLADO	Pero ved qué pecho, qué airosa manga.	
DON ZOILO	El calzón es algo estrecho.	
TARARIRA	¡La conciencia sí que es ancha!	270

## Soluciones a las actividades del nivel léxico-semántico

### Actividad 1.

Significado en el texto (extraído del *DRAE* (2001) en su versión electrónica:  
<http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>):

**bruto:**

2. adj. Vicioso, torpe, o excesivamente desarreglado en sus costumbres.

**facha:**

1. f. coloq. Traza, figura, aspecto.

**liga:**

1. f. Cinta o banda de tejido elástico, a veces con hebilla, para asegurar las medias o los calcetines.

**pata:**

5. f. coloq. Pierna de una persona.

**vestido:**

1. m. Prenda o conjunto de prendas exteriores con que se cubre el cuerpo.

**marcial:**

2. adj. Bizarro, varonil, franco.

### Actividad 2.

Sinónimos de los siguientes términos (extraídos del *DRAE* (2001) y del *Diccionario de sinónimos y antónimos* (2006).

**por barba:**

por ~.

1. loc. adv. Por cabeza o por persona.

**mueblaje:**

1. m. mobiliario.

Enseres, muebles, moblaje, menaje, ajuar.

**cornucopia:**

(Término con significado ambiguo en el texto)

1. f. Vaso en forma de cuerno que representa la abundancia. Era u. t. c. m.

2. f. Espejo de marco tallado y dorado, que suele tener en la parte inferior uno o más brazos para poner bujías cuya luz reverbere en el mismo espejo.

**laya:**

1. f. Calidad, especie, clase.

Condición, género, linaje, estirpe, ralea, naturaleza, calaña, casta.

**patarata:**

2. f. Expresión, demostración afectada y ridícula de un sentimiento o cuidado, o exceso en cortesías y cumplimientos.

**bagatela:**

1. f. Cosa de poca sustancia y valor.

Insignificancia, minucia, necedad, pamplina, tontería.

**tacha:**

1. f. Falta, nota o defecto que se halla en una cosa y la hace imperfecta.

Descrédito, deshonor, deshonra, desprestigio, vergüenza.

### Actividad 3.

**Comida:** sopa guarnecida, pichón, menestra, pasta, fricasé, compota, pollas asadas.

**Decoración de la casa:** mueblaje, cornucopias, lanzas, papel, indiana, cuadros.

**Pintores:** Velázquez, Cano, Ribera (el Españolote).

**Ropa:** peto, ligas, medias, vestido, cotilla, manga, calzón.

### Actividad 4.

Clasificación de los préstamos léxicos del texto según su origen. (Datos extraídos del *DRAE* (2001) en su versión electrónica <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>)

**Germanismos:** sopa, (jabón), casta, cotilla

**Lusismos:** laya

**Galicismos:** guarnecida, trincherero, fricasé, compota, dama, bagatela, contradanza, tacha, cotilla

**Italianismos:** menestra, peto, facha, bagatela, bufón.

**Catalanismos:** papel.

**Anglicismo:** (jabón), contradanza.