

LA REFLEXIÓN GRAMATICAL EN EL BACHILLERATO ANDALUZ: LEGISLACIÓN AUTONÓMICA, MANUALES Y PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD

David Peña Pérez 

Universidad de Cádiz

Cádiz, España

Miguel Ángel Peña Díaz 

IES Elena García Armada

Cádiz, España

RESUMEN

En este artículo exponemos y analizamos el estado actual de la reflexión gramatical en el Bachillerato andaluz. Con las críticas vertidas sobre el enfoque comunicativo, en los últimos textos legislativos se concede cierta importancia a la reflexión sobre la lengua. Tras revisar las principales propuestas que abordan la implementación de ejercicios de gramática reflexiva en la Educación Secundaria, comparamos la legislación educativa autonómica vigente con la anterior; comparamos los ejercicios de sintaxis presentes en manuales de Bachillerato de la asignatura Lengua Castellana y Literatura anteriores y posteriores a la LOMLOE; y analizamos los ejercicios de sintaxis presentes en las pruebas de acceso a la Universidad en Andalucía entre 2017 y 2025. Destaca la desigual atención prestada en los manuales que hemos analizado a cada uno de los diferentes tipos de ejercicios de reflexión gramatical de los propuestos por Bosque y Gallego (2016) y Devís Márquez (2022). Además, aunque en el ámbito legislativo y en el material didáctico la reflexión gramatical ha encontrado su lugar, en la última versión del examen de Lengua Castellana y Literatura II de la prueba de acceso a la Universidad los ejercicios de sintaxis perpetúan la identificación y el etiquetado tradicionales.

PALABRAS CLAVE: reflexión gramatical, gramática orientada a las competencias, bachillerato, prueba de acceso a la universidad, ejercicios de sintaxis.

GRAMMAR REFLECTION IN ANDALUSIAN BACCALAUREATE: REGIONAL LEGISLATION, TEXTBOOKS AND UNIVERSITY ENTRANCE EXAMS

ABSTRACT

In this paper, we present and analyse the current state of grammatical reflection in the Andalusian Baccalaureate. Due to the criticisms of the communicative approach, some importance has been given to the reflection on language in the latest legislative texts. After reviewing the main proposals on the implementation of reflective grammar exercises in Secondary Education, we compare the current regional educational legislation with the previous one, along with the syntax exercises in pre-LOMLOE and post-LOMLOE textbooks for the subject of Spanish Language and Literature; we also analyse the syntax exercises that were included in the university entrance exams in Andalusia between 2017 and 2025. The unequal attention paid to the different types of grammatical reflection exercises proposed by Bosque and Gallego (2016) and Devís Márquez (2022) in the textbooks we have analysed stands out. Moreover, although grammatical reflection has found its place in the legislative sphere and in teaching materials, in the latest version of the Spanish Language and Literature II exam of the university entrance exam, the syntax exercises perpetuate traditional identification and labelling.

KEYWORDS: grammatical reflection, competence-oriented grammar, Baccalaureate, university entrance exam, syntax exercises.



481

REVISTA DE FILOLOGÍA, 51; 2025, PP. 481-509

DOI: <https://doi.org/10.25145/j.refiull.2025.51.20>

REVISTA DE FILOLOGÍA, 51; diciembre 2025, pp. 481-509; ISSN: e-2530-8548

Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND)



1. INTRODUCCIÓN¹

Durante las últimas décadas, hasta la entrada en vigor de la *Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado* (en adelante, *Orden de 30 de mayo de 2023*), la enseñanza de la gramática en la Educación Secundaria andaluza estaba entregada al enfoque comunicativo. Al respecto, gramáticos como Bosque (2015a; 2015b; 2018), Gallego (2016), Bosque y Gallego (2016; 2018; 2021), Devís Márquez (2022), etc., han señalado la necesidad de reestructurar el currículo para dar cabida a la reflexión sobre el sistema gramatical en las aulas de ESO y Bachillerato. La legislación educativa vigente ya incluye terminología propia del enfoque reflexivo. El título del bloque de contenidos, ahora saberes básicos, dedicado a la lengua en sí se denominaba «Bloque 3. Conocimiento de la lengua» en la *Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado* (en adelante, *Orden de 15 de enero de 2021*). Ahora se denomina «Bloque 4. Reflexión sobre la lengua».

Esta aparente evolución en el ámbito legislativo debe reflejarse en el proceso de enseñanza aprendizaje que experimentan los alumnos de bachillerato en esta comunidad autónoma. En este sentido, perseguimos tres objetivos: 1) delimitar el enfoque basado en la reflexión gramatical para Bachillerato; 2) comparar el papel de la gramática en la *Orden de 15 de enero de 2021*, en los manuales anteriores a la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (en adelante, *LOMLOE*) y en las Pruebas de Acceso a la Universidad, con la novedosa incorporación de la reflexión gramatical en la *Orden de 30 de mayo de 2023*, los manuales actualizados a la legislación vigente y la última actualización de la prueba de acceso a la Universidad, en Andalucía anunciada en las *Directrices y Orientaciones generales para las pruebas de acceso y admisión a la Universidad. Curso 2024-25. Asignatura Lengua Castellana y Literatura II*, (Andalucía, 14/10/2024); 3) describir el estado actual de la implementación de ejercicios de reflexión gramatical en el Bachillerato andaluz.

Para lograr estos objetivos, en primer lugar, haremos una revisión crítica de la bibliografía sobre reflexión gramatical en Educación Secundaria y en Bachillerato para comprender cómo debería llevarse a la realidad del aula. En segundo lugar, analizaremos el papel de la gramática en la *Orden de 15 de enero de 2021* y en la *Orden de 30 de mayo de 2023* para observar cuán visible es en la segunda la evolución hacia el

¹ David Peña Pérez ha llevado a cabo esta investigación en el marco de un contrato para la Formación del Profesorado Universitario del Ministerio de Universidades del Gobierno de España, con referencia FPU22/03135.

enfoque reflexivo y la superación del enfoque comunicativo que impregnaba la primera. En tercer lugar, faremos una labor de búsqueda y cuantificación de ejercicios de reflexión gramatical en manuales de Bachillerato de Lengua Castellana y Literatura anteriores y posteriores a la *LOMLOE* para observar las diferencias cuantitativa y cualitativamente. Para acotar este análisis cuantitativo, atenderemos solamente a los ejercicios que preguntan por cuestiones sintácticas. En cuarto lugar, observaremos la evolución de los ejercicios de gramática en las sucesivas modificaciones de las Pruebas de Acceso a la Universidad en Andalucía entre el curso 2016/17 y el curso 2024/25. Por último, describiremos el estado de la gramática y la reflexión gramatical en el Bachillerato andaluz en el curso 2024/25, atendiendo a los datos obtenidos de los análisis anteriores.

2. LA REFLEXIÓN GRAMATICAL

2.1. ¿CÓMO LLEVAR LA REFLEXIÓN GRAMATICAL AL AULA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA?

Bosque (2018) señala que en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura se da lo que llama una «analogía instrumental» que no se da en las asignaturas de ciencias naturales. Debido a este fenómeno, la lengua no se enseña a través de preguntas de experto, sino de preguntas de usuario que impiden la profundización en el conocimiento sobre esta. Este fenómeno «opone de manera poco clara el uso y el conocimiento, y presenta el lenguaje como un código externo de carácter social con el que hemos de familiarizarnos, en lugar de como un patrimonio del individuo que nos permite expresar cuando pensamos y sentimos» (Bosque, 2018, p. 19).

A pesar del enfoque centrado en el uso, siguen existiendo voces que denuncian que los contenidos gramaticales están alejados de los intereses de los alumnos y son excesivamente teóricos: «los contenidos gramaticales se enseñan de manera teórica y repetitiva y el conocimiento de estos no implica ni un mayor conocimiento del sistema lingüístico ni una mejora en el manejo de la lengua como instrumento» (Gutiérrez Rodríguez, 2018, p. 208). Aunque estos contenidos teóricos no se enseñen adecuadamente, la solución no parece ser eliminarlos, sino «sustituirlos por formas de reflexión más simples e inmediatas, pero no por ello menos importantes» (Bosque, 2018, pp. 19-20). De hecho, Gutiérrez Rodríguez encuentra la raíz del problema en el hecho de que «se ha sustituido la enseñanza de contenidos teóricos de gramática por la enseñanza de contenidos teóricos relacionados con la comunicación y la gramática del texto, pero se falla en la aplicación de unos y otros para mejorar las habilidades lingüísticas de los estudiantes» (Gutiérrez Rodríguez, 2018, pp. 205-206).

En este sentido, la terminología es, para muchos autores, el principal problema al que se enfrentan profesores y alumnos de Secundaria para enseñar y aprender Lengua. Camps y Fontich (2019) aluden a la concepción de los términos como unidades poliédricas en el sentido de Cabré (1992) y señalan la importancia que tiene diferenciar los contextos en los que se utilizan las palabras que componen esos términos gramaticales. Determinados términos no se emplean con el mismo sentido en un contexto comunicativo social, común, no científico, y en un contexto

de reflexión lingüística. La dificultad está, según estos dos autores, en cómo contextualizan estos términos los alumnos. Para comprenderlos en su sentido científico los alumnos tendrán que «situar-se en un nou context que requereix un nivell d'abstracció més alt, en el qual els termes no són paraules aïllades que remeten a una realitat externa, sinó que formen part d'un sistema» (Camps y Fontich, 2019, p. 80). La concepción de la gramática como objeto de estudio que sirve para la reflexión, además de para el uso, potenciará la capacidad de abstracción y contextualización necesaria (Vygotsky, 1987; Miller, 2011) para que los discentes logren comprender los términos en el ámbito de estudio que corresponde y no en el ámbito del lenguaje común y no científico.

Volviendo a la analogía instrumental, adoptar en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura la práctica educativa propia de las asignaturas de ciencias naturales ayudaría a contextualizar mejor el conocimiento teórico que allí se explica. Los profesores de estas otras asignaturas

... consideran especialmente importante que sus alumnos aprendan a observar (tarea mucho más difícil de lo que a menudo se piensa), a relacionar causas y efectos, a generalizar (también a descubrir generalizaciones incorrectas o apresuradas), a experimentar (así como a interpretar los experimentos), a argumentar y contrarargumentar; en definitiva, a encauzar su curiosidad natural (Bosque, 2018, p. 29).

Ante la dicotomía *gramática comunicativa / gramática reflexiva*, no podemos negar que la asignatura de Lengua debe cumplir un objetivo instrumental, pero este no puede ensombrecer otros objetivos. En este sentido, consideramos igual de fundamental «el fomento del conocimiento gramatical en sí mismo» (Bosque y Gallego, 2018, p. 191), que no se opone a los objetivos comunicativos porque conocer la estructura del sistema lingüístico mejora el uso de este sistema (Macià y Solà, 2000; Cánovas, 2016).

Para adoptar maneras propias de las asignaturas de ciencias, Gutiérrez Rodríguez propone tratar a los alumnos de Secundaria como pequeños lingüistas (2021, pp. 40-42). Su modelo consiste en la sucesión de las siguientes fases: recolección de datos, tomando a los compañeros como informantes; abstracción y reflexión acerca de los rasgos y las particularidades que presentan estos datos; generalización de una norma que explique esas características; formulación de objeciones a esa norma y búsqueda de posibles contraejemplos; reflexión sobre los contraejemplos para discernir si realmente lo son o simplemente son casos especiales de la norma; conclusión en la que se asiente la regla descubierta por ellos mismos. Los ejercicios y actividades inductivos de gramática reflexiva son una herramienta perfecta para vertebrar esta iniciación en el método científico.

2.2. LA TIPOLOGÍA DE EJERCICIOS DE REFLEXIÓN GRAMATICAL DE BOSQUE Y GALLEGO (2016)

Bosque y Gallego (2016) proponen una tipología de ejercicios que facilitaría la implementación de la reflexión gramatical en la Educación Secundaria. Ante unos alumnos educados exclusivamente para etiquetar, clasificar, comentar y amplificar, prácticas cuya necesidad es indiscutible, se hace necesario trabajar con ejercicios que los preparen también para simplificar y generalizar, observar lo sorprendente de lo cotidiano, enjuiciar clasificaciones o etiquetas existentes, experimentar, diseñar y valorar experimentos o plantear hipótesis (Bosque y Gallego, 2016, pp. 68-69). Podemos resumir su tipología así (figura 1).

FIGURA 1. TIPOS DE EJERCICIOS DE REFLEXIÓN GRAMATICAL*	
1. Ejercicios de desarrollo o amplificación.	1.1. Definir palabras y comparar la definición con la que ofrece el diccionario.
	2.1. Verdadero o falso.
2. Ejercicios de respuesta rápida con justificación.	2.2. Rellenar espacios en blanco.
	2.3. Elegir opciones.
	2.4. Asignar etiquetas (categorías o funciones).
3. Ejercicios de análisis directo a partir de secuencias breves.	
4. Ejercicios de análisis inverso.	
5. Ejercicios de análisis de secuencias agramaticales.	
6. Ejercicios de pares mínimos.	6.1. Pares mínimos cuyos dos miembros son gramaticales.
	6.2. Pares mínimos con un miembro gramatical y otro agramatical.
7. Ejercicios de dobles pares mínimos.	7.1. Dobles pares mínimos sin ejemplo(s) agramatical(es).
	7.2. Dobles pares mínimos con ejemplo(s) agramatical(es).
8. Ejercicios de análisis de secuencias ambiguas.	
9. Ejercicios de elección de análisis.	

* Todos los ejercicios de esta tipología retan al alumnado a poner en práctica sus capacidades de observación, reflexión y argumentación, siempre que se pida una justificación de la respuesta. El profesorado puede encontrar en ellos una herramienta muy útil para desarrollar esas capacidades.

Fuente: Bosque y Gallego (2016, pp. 70-80). Elaboración propia.

Según estos autores, un ejercicio de análisis directo a partir de secuencias breves «consiste en sustituir los textos extensos por secuencias muy breves (una oración simple, incluso un solo sintagma) y hacer que los estudiantes perciban aspectos de ellas que no resultan evidentes a simple vista» (Bosque y Gallego, 2016, p. 75). En las prácticas de análisis inverso «el estudiante debe construir secuencias –sean sintagmas u oraciones– que se ajusten a las condiciones fijadas por el profesor» (Bosque y Gallego, 2016, p. 76). Los análisis de secuencias agramaticales «consisten en tener la tendencia irrefrenable a la que nos acabamos de referir y reaccionar de este otro modo: “Si dejamos esta secuencia anómala como está, incumplirá un principio

o una generalización que se podría formular de la siguiente forma: en español...» (Bosque y Gallego, 2016, p. 77). Los ejercicios de análisis de secuencias ambiguas «consisten en tratar de deducir de un doble análisis sintáctico la ambigüedad de una determinada secuencia» (Bosque y Gallego, 2016, p. 79). En los ejercicios de pares mínimos «dos secuencias sencillas y gramaticales se diferencian en un solo factor, que el estudiante debe analizar» (Bosque y Gallego, 2016, p. 78), aunque también apuntan que podemos introducir secuencias agramaticales para que el alumno descubra la causa de la agramaticalidad en la diferencia que existe entre ambas secuencias. Por último, los ejercicios de elección de análisis «consisten en presentar al alumno dos o más análisis de una secuencia y pedirle que elija uno» (Bosque y Gallego, 2016, p. 80).

La tipología de ejercicios de Bosque y Gallego ha tenido desarrollos enfocados a la práctica como los de Colera Sanz (2017-18), Gil Laforga (2020) y Marqueta Gracia (2023). Colera Sanz, quizá aceptando la recomendación de Bosque y Gallego (2016, p. 71), propone ejercicios lexicográficos en los que el alumnado define palabras y compara sus definiciones con las del diccionario (2017-18, p. 10), y ejercicios de respuesta rápida con reflexión, entre los que incluye los de llenar espacios en blanco (2017-18, p. 11). Gil Laforga (2020) centra su atención en el ámbito de la morfología. La contribución de Marqueta Gracia (2023), con enfoque tanto teórico como práctico, surge como un manual para la implementación de la reflexión gramatical en la docencia de lengua española en diferentes niveles educativos. Esta autora revisa ocho ámbitos de la gramática del español desde la perspectiva reflexiva y propone para cada uno diez ejercicios reflexivos.

2.3. CLASIFICACIÓN Y AMPLIACIÓN DE LA TIPOLOGÍA DE EJERCICIOS DE REFLEXIÓN GRAMATICAL

Devís Márquez (2022) clasifica y amplía la tipología de ejercicios de reflexión gramatical para Educación Secundaria de Bosque y Gallego². En primer lugar, divide los ejercicios en dos grandes grupos: inductivos y deductivos³. A continuación, distingue entre los inductivos que implican comparación entre secuencias o análisis y los que no. Además, amplía la tipología de ejercicios reflexivos incluyendo el concepto de adecuación discursiva –*felicity* (Stalnaker, 1974)– entre los contenidos por los que se pregunta al alumnado. Esta incorporación sigue la recomendación de Bosque y Gallego de incluir en el currículo «conceptos gramaticales modernos que podrían resultar útiles y que raramente se aplican» (2021, p. 65). Basándose en el concepto de adecuación discursiva, Devís Márquez (2022) propone, por ejemplo, ejercicios que sirvan para comprender cómo funciona el orden de los constituyentes

² Bosque (2015a), Bosque (2015b), Bosque y Gallego (2016) y Gallego (2016).

³ Empleamos los términos *inductivo* y *deductivo* en el siguiente sentido: los ejercicios que implican un razonamiento inductivo ofrecen datos (secuencias, enunciados, oraciones, etc.) a partir de los cuales el alumnado debe formular una determinada hipótesis de análisis; los que exigen un razonamiento deductivo parten de principios generales para alcanzar una conclusión.

oracionales en español, utilizando los conceptos de foco y presuposición (Zubizarreta, 1999; RAE, 2009, pp. 2963-3034)⁴. También concibe ejercicios sobre el empleo en español de indicativo o subjuntivo en las oraciones de relativo y sobre la posibilidad de sustituir un modo verbal por otro (Brucart, 1999; Pérez Saldanya, 1999; RAE, 2009, pp. 1918-1929)⁵. Por último, presenta una taxonomía compuesta por cinco grandes categorías dentro de las que se agrupan todos los ejercicios de reflexión gramatical propuestos hasta ese momento.

FIGURA 2. CLASIFICACIÓN DE TIPOS DE EJERCICIOS DE REFLEXIÓN GRAMATICAL

EJERCICIOS INDUCTIVOS							
Comparación				No comparación			
Comparación entre secuencias (pares mínimos, dobles pares mínimos y otros)				Base: concepto de gramaticalidad			
Base: concepto de gramaticalidad	Base: concepto de adecuación discursiva	Comparación entre análisis (elección de análisis)	Análisis directo de secuencias gramaticales no ambiguas	Análisis directo de secuencias gramaticales ambiguas	Análisis de secuencias agramaticales		Base: concepto de adecuación discursiva
Comparación entre unidades en un mismo entorno discursivo	Comparación entre unidades en entornos discursivos diferentes				Sin subsanación de la anomalía	Con subsanación de la anomalía	
EJERCICIOS DEDUCTIVOS							
Con características (gramaticales o discursivas) o pautas generales explícitas (análisis inverso y otros)				Sin características (gramaticales o discursivas) o pautas generales explícitas (completar y otros)			
Base: concepto de gramaticalidad	Base: concepto de adecuación discursiva	Base: concepto de gramaticalidad	Base: concepto de gramaticalidad	Base: concepto de gramaticalidad	Base: concepto de adecuación discursiva	Base: concepto de adecuación discursiva	

Fuente: Devís Márquez (2022, p. 57).

3. PASADO Y PRESENTE DE LA GRAMÁTICA EN LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA ANDALUZA

En esta sección analizamos el papel de la gramática en la *Orden de 15 de enero de 2021* y en la *Orden de 30 de mayo de 2023*. Nuestro objetivo es comprobar si en la segunda existe una verdadera evolución hacia el enfoque reflexivo con respecto a la primera. Nos centraremos en las directrices que afecten al Bachillerato para observar esta evolución en una etapa educativa acotada.

⁴ En español, en condiciones entonativas y acentuales normales, la presuposición –la parte presupuesta de la oración es la información compartida por el hablante y el oyente en el momento en que se emite tal oración en un discurso dado» (Zubizarreta, 1999, p. 4224)– siempre precede al foco, información nueva que se introduce por primera vez en el entorno discursivo.

⁵ La adecuación discursiva de cada uno de estos modos dependerá de la especificidad del antecedente de la oración de relativo. Generalmente, si el antecedente del relativo es específico, el verbo de la oración de relativo aparecerá en indicativo y, si es inespecífico, el verbo aparecerá en subjuntivo.

3.1. LA GRAMÁTICA EN LA *ORDEN DE 15 DE ENERO DE 2021*

En la introducción de la asignatura de Lengua castellana y Literatura en Bachillerato de la *Orden de 15 de enero de 2021*, la primera vez que se hace alusión a contenidos gramaticales se habla de «intervenir de forma adecuada y satisfactoria en la comunicación verbal en los diferentes ámbitos personal, social, académico y profesional. Estos saberes se refieren a [...] las reglas léxico-sintácticas que permiten la construcción de enunciados con sentido» (Orden de 15 de enero de 2021, p. 418). Desde este fragmento ya se puede observar que la gramática aquí está superditada al ámbito comunicativo.

En este documento se desglosan los contenidos de la asignatura en cuatro bloques. A la gramática le corresponde una pequeña parte del tercero. Así, se resume brevemente este bloque de contenidos de la siguiente manera:

La reflexión sobre los mecanismos lingüísticos que regulan la comunicación se promueve en el bloque de “Conocimiento de la lengua”, no con la finalidad de utilizarlos como fin en sí mismos, sino como modelos para un uso correcto de la lengua. Asimismo, contempla el conocimiento de la realidad plurilingüe de España y sus variedades dialectales, con especial atención a la situación lingüística de Andalucía (Orden de 15 de enero de 2021, artículo 21).

Resulta notorio cómo la subordinación de la gramática al uso correcto de la lengua en la comunicación vuelve a estar presente, esta vez de una manera más explícita. Se menciona la gramática para insistir en que es una herramienta para alcanzar un objetivo, el uso correcto de la lengua, que tampoco se define.

El estado de marginalidad al que queda relegada sigue creciendo en los objetivos generales de la asignatura durante los dos cursos de Bachillerato. De los diez objetivos, solo le corresponde uno: «Profundizar en la adquisición de conocimientos gramaticales, sociolingüísticos y discursivos para utilizarlos en la comprensión, el análisis y el comentario de textos y en la planificación, la composición y la corrección de las propias producciones» (Orden de 15 de enero de 2021, artículo 21). Esta deriva continúa en las estrategias metodológicas, donde el estudio y conocimiento de la gramática se subordina al de las tipologías textuales: «En el bloque de “Conocimiento de la lengua”, el análisis lingüístico es necesario para poder describir y explicar las características propias de las tipologías textuales» (Orden de 15 de enero de 2021, artículo 21).

Esta subordinación de la gramática al uso se explicita con enunciados concretos en el apartado del currículo dedicado al bloque tres: conocimiento de la lengua. Debido a su extensión, expondremos aquí una tabla en la que se podrán observar aquellos contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje relativos al aprendizaje de la gramática. No será difícil advertir que todos estos ítems están diseñados específicamente para manifestar la subordinación de la que hablamos.

FIGURA 3: LA GRAMÁTICA EN EL «BLOQUE 3. CONOCIMIENTO DE LA LENGUA» DE 1.º Y 2.º DE BACHILLERATO

BLOQUE 3. CONOCIMIENTO DE LA LENGUA		
CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
1.º de Bachillerato		
<ul style="list-style-type: none"> – El sustantivo: caracterización morfológica, sintáctica y semántica. – El adjetivo: caracterización morfológica, sintáctica y semántica. – El verbo: la flexión verbal. – La perifrasis verbal. – El pronombre: tipología y valores gramaticales. – Los determinantes: tipología y usos. – Reconocimiento de las diferencias entre pronombres y determinantes. – El adverbio: caracterización morfológica, sintáctica y semántica. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aplicar sistemáticamente los conocimientos sobre las distintas categorías gramaticales en la realización, autoevaluación y mejora de los textos orales y escritos, tomando conciencia de la importancia del conocimiento gramatical para el uso correcto de la lengua. CCL, CAA. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.1. Revisa y mejora textos orales y escritos propios y ajenos, reconociendo y explicando incorrecciones de concordancia, régimen verbal, ambigüedades semánticas, etc. 1.2. Utiliza la terminología gramatical adecuada para la explicación lingüística de los textos. 2.3. Identifica y explica los usos y valores del verbo en un texto, relacionándolo con la intención comunicativa del emisor y tipología textual seleccionada, así como con otros componentes de la situación comunicativa: audiencia y contexto. 2.4. Identifica y explica los usos y valores de los pronombres en un texto, relacionándolo con la intención comunicativa del emisor y la tipología textual seleccionada, así como con otros componentes de la situación comunicativa: audiencia y contexto. 2.5. Identifica y explica los usos y valores del artículo determinado e indeterminado y de todo tipo de determinantes, relacionando su presencia o ausencia con la intención comunicativa del emisor y la tipología textual seleccionada, así como con otros componentes de la situación comunicativa: audiencia y contexto. 3.1. Reconoce la estructura sintáctica de la oración simple, explicando la relación entre los distintos grupos de palabras. 3.2. Reconoce las oraciones activas, pasivas, impersonales y medias contrastando las diferencias entre ellas en función de la intención comunicativa del texto en el que aparecen. 3.3. Reconoce y explica el funcionamiento de las oraciones subordinadas sustantivas en relación con el verbo de la oración principal. 3.4 Reconoce y explica el funcionamiento de las oraciones subordinadas de relativo identificando el antecedente al que modifican.

continúa en la pág. siguiente

FIGURA 3: LA GRAMÁTICA EN EL «BLOQUE 3. CONOCIMIENTO DE LA LENGUA» DE 1.º Y 2.º DE BACHILLERATO

BLOQUE 3. CONOCIMIENTO DE LA LENGUA		
CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
Comunes para 1.º y 2.º de Bachillerato		
<ul style="list-style-type: none"> – Las preposiciones, conjunciones e interjecciones: tipología y valores gramaticales. – Las relaciones gramaticales: observación, reflexión y explicación de las estructuras sintácticas simples y complejas. 	<ul style="list-style-type: none"> 2. Reconocer e identificar los rasgos característicos de las categorías gramaticales, explicando sus usos y valores en los textos. CCL, CAA. 3. Aplicar progresivamente los conocimientos sobre estructuras sintácticas de los enunciados para la realización, autoevaluación y mejora de textos orales y escritos, tomando conciencia de la importancia del conocimiento gramatical para el uso correcto de la lengua. CCL, CAA, SIEP. [En 2.º de Bachillerato es el criterio número 5.] 	<ul style="list-style-type: none"> 2.1. Identifica y explica los usos y valores del sustantivo en un texto, relacionándolo con la intención comunicativa del emisor y tipología textual seleccionada, así como con otros componentes de la situación comunicativa: audiencia y contexto. 2.2. Identifica y explica los usos y valores del adjetivo en un texto, relacionándolo con la intención comunicativa del emisor y tipología textual seleccionada, así como con otros componentes de la situación comunicativa: audiencia y contexto. 3.5. Enriquece sus textos orales y escritos incorporando progresivamente estructuras sintácticas variadas y aplicando los conocimientos adquiridos para la revisión y mejora de los mismos. [En 2.º de Bachillerato es el estándar número 5.1.]
2.º de Bachillerato		
<ul style="list-style-type: none"> – El adverbio: tipología y valores gramaticales. – Las categorías gramaticales: usos y valores en los textos. 	<ul style="list-style-type: none"> 4. Observar, reflexionar y explicar las distintas estructuras sintácticas de un texto señalando las conexiones lógicas y semánticas que se establecen entre ellas. CCL, CAA. 	<ul style="list-style-type: none"> 4.1. Reconoce las diferentes estructuras sintácticas explicando la relación funcional y de significado que establecen con el verbo de la oración principal, empleando la terminología gramatical adecuada. 5.2. Aplica los conocimientos adquiridos sobre las estructuras sintácticas de los enunciados para la realización, autoevaluación y mejora de los propios textos orales y escritos, tomando conciencia de la importancia del conocimiento gramatical para el uso correcto de la lengua.

Fuente: *Orden de 15 de enero de 2021. Elaboración propia.*

Las competencias, que debía desarrollar el alumnado, más repetidas en este apartado son «aplicar» (cuatro veces) –siempre con el objetivo de mejorar el uso–, «reconocer» (siete veces), «identificar» (siete veces) y «explicar» (ocho veces) –siempre detrás de «reconocer» o «identificar»–. Solo en el cuarto criterio de evaluación del bloque tres de segundo de Bachillerato aparece reflejado una competencia como «observar, reflexionar y explicar», pero en su estándar de aprendizaje vuelve a aparecer «reconocer».

3.2. LA GRAMÁTICA EN LA *ORDEN DE 30 DE MAYO DE 2023*

El Decreto que se concreta en la *Orden de 30 de mayo de 2023 (Decreto 103/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía)* especifica, para la Com-

petencia en comunicación lingüística, lo siguiente: «Su desarrollo está vinculado a la reflexión explícita acerca del funcionamiento de la lengua en los géneros discursivos específicos de cada área de conocimiento, así como a los usos de la oralidad, la escritura o la signación para pensar y para aprender» (Decreto 103/2023, de 9 de mayo, p. 23).

Entre los descriptores operativos del perfil competencial que al completar la etapa de bachillerato el alumno o la alumna debe haber adquirido, no hay ninguno que haga referencia a la reflexión gramatical. En la introducción de la asignatura de Lengua castellana y Literatura en Bachillerato de la *Orden de 30 de mayo de 2023*, la presenta así:

El objetivo de la materia de Lengua Castellana y Literatura se orienta tanto a garantizar una eficacia comunicativa en la producción, recepción e interacción oral, escrita y multimodal como a favorecer un uso ético del lenguaje que ponga las palabras al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la construcción de vínculos personales y sociales basados en el respeto y la igualdad de derechos de todas las personas (Orden de 30 de mayo de 2023, p. 295).

No obstante, en la presentación de la asignatura se nos adelanta la información de que, de las diez competencias específicas, la novena atiende a la reflexión sobre la lengua y sus usos. Por una parte, se dice que: «El desarrollo de la educación lingüística y literaria exige en esta etapa una mayor capacidad de abstracción y sistematización, así como el manejo de un metalenguaje específico que permita una aproximación más reflexiva a los usos orales y escritos» (Orden de 30 de mayo de 2023, p. 296). Por otro lado, se dice que:

Dado el enfoque competencial de la educación lingüística, la gradación entre los dos cursos no se establece tanto mediante una distribución diferenciada de saberes, sino en función de la mayor o menor complejidad de los textos, de las habilidades de interpretación o de producción requeridas, del metalenguaje necesario para la reflexión sobre los usos, o el grado de autonomía conferido a los estudiantes (Orden de 30 de mayo de 2023, p. 296).

En la exposición sobre el contenido de las competencias específicas, en la cinco se especifica esto: «Además, resulta esencial poner la máxima atención en el lenguaje y el estilo, por lo que la vinculación entre la reflexión explícita sobre el funcionamiento de la lengua y su proyección en los usos textuales resulta inseparable» (Orden de 30 de mayo de 2023, p. 300). Y concretamente, la descripción de la competencia específica número nueve, que atiende específicamente a la reflexión sobre la lengua y sus usos, es la siguiente:

9. Consolidar y profundizar en el conocimiento explícito y sistemático sobre la estructura de la lengua y sus usos, y reflexionar de manera autónoma sobre las elecciones lingüísticas y discursivas, con la terminología adecuada [...].

Para que el estudio sistemático de la lengua sea útil, debe promover la competencia metalingüística del alumnado y vincularse con los usos reales y contextualizados propios de los hablantes. La reflexión metalingüística debe partir del conocimiento

intuitivo del alumnado como usuario de la lengua, estableciendo puentes con el conocimiento sistemático de la misma y utilizando para ello una terminología específica que integre los niveles morfosintáctico, semántico y pragmático en el estudio de las formas lingüísticas. En el caso de Andalucía, es necesario aplicar el conocimiento de los procedimientos lingüísticos al análisis y valoración de los rasgos de la modalidad andaluza, de sus implicaciones normativas en los usos discursivos y de su integración en el contexto hispanohablante.

Se trata, por tanto, de abordar el aprendizaje estructurado de la gramática a través de procesos de indagación, estableciendo una relación entre conocimiento gramatical explícito y uso de la lengua a partir de la reflexión y de la elaboración de pequeños proyectos de investigación. Para ello hay que partir de la observación del significado y la función que las formas lingüísticas adquieren en el discurso, para llegar a la generalización y a la sistematización a partir de la manipulación de enunciados, el contraste entre oraciones, la formulación de hipótesis y de reglas, el uso de contraejemplos o la conexión con otros fenómenos lingüísticos, y comunicar los resultados con el metalenguaje adecuado. En definitiva, se trata de estimular la reflexión metalingüística e interlingüística para que los estudiantes puedan pensar y hablar sobre la lengua, de manera que ese conocimiento revierta en una mejora de las producciones propias y en una mejor comprensión e interpretación crítica de las producciones ajenas y, a la vez, permita construir de manera progresiva un conocimiento explícito sobre cómo funciona el sistema lingüístico (Orden de 30 de mayo de 2023, p. 302).

Si seguimos leyendo este documento, vemos que los saberes básicos que pertenecen a esta asignatura se desglosan en cuatro bloques (A. Las lenguas y sus hablantes, B. Comunicación, C. Educación literaria y D. Reflexión sobre la lengua) y que, de estos cuatro bloques, a la gramática le corresponde el cuarto. Se resume brevemente este bloque de saberes básicos de la siguiente manera:

El cuarto bloque, «Reflexión sobre la lengua», propone abordar el aprendizaje sistemático de la gramática a través de procesos de indagación, estableciendo una relación entre conocimiento gramatical explícito y uso de la lengua, a partir de la reflexión y propuestas pedagógicas comunicativas con el metalenguaje adecuado (Orden de 30 de mayo de 2023, p. 297).

La relación de subordinación entre la gramática y el uso de la lengua que encontrábamos en la *Orden de 15 de enero de 2021* es ahora una relación de coordinación, es decir, donde se subordinaba la gramática al uso, ahora se presentan ambos como aspectos con la misma importancia.

Por el mismo motivo que en el apartado anterior, la longitud del «Bloque 4. Reflexión sobre la lengua», expondremos en la página siguiente una tabla con los saberes básicos, criterios de evaluación y competencias específicas relativos al aprendizaje de la gramática.

FIGURA 4. LA GRAMÁTICA EN EL «BLOQUE 4. REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA» DE 1.º Y 2.º DE BACHILLERATO.

BLOQUE 4. REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA.		
SABERES BÁSICOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
<p>D. Reflexión sobre la lengua. Elaboración de conclusiones propias sobre el funcionamiento del sistema lingüístico con un metalenguaje específico a partir de la observación, comparación y clasificación de unidades comunicativas y del contraste entre lenguas, atendiendo a los siguientes saberes:</p> <p>1.º de Bachillerato:</p> <p>LCYL.1.D.2. La lengua como sistema interconectado con diferentes niveles: fonológico, morfológico, sintáctico y semántico. Procedimientos de adquisición y formación de palabras. Caracterización morfológica del verbo.</p> <p>LCYL.1.D.3. Distinción entre la forma, categorías gramaticales, y la función de las palabras: funciones sintácticas de la oración simple y compuesta. Los grupos sintácticos. Las funciones oracionales.</p> <p>LCYL.1.D.4. Relación entre la estructura semántica, significados verbales y argumentos, y sintáctica -sujeto, predicado y complementos- de la oración simple y compuesta en función del propósito comunicativo. Oración y enunciado.</p> <p>LCYL.1.D.5. Procedimientos de adquisición y formación de palabras y reflexión sobre los cambios en su significado.</p>	<p>9.1. Revisar los propios textos y hacer propuestas de mejora argumentando los cambios a partir de la reflexión metalingüística y utilizando un metalenguaje específico, e identificar y subsanar problemas de comprensión lectora utilizando los conocimientos explícitos sobre la lengua y su uso.</p> <p>9.2. Explicar y argumentar la interrelación entre el propósito comunicativo y las elecciones lingüísticas del emisor, así como sus efectos en el receptor, utilizando el conocimiento explícito de la lengua y un metalenguaje específico.</p> <p>9.3. Elaborar y presentar los resultados de pequeños proyectos de investigación sobre aspectos relevantes del funcionamiento de la lengua y del dialecto andaluz, formulando hipótesis y estableciendo generalizaciones, utilizando los conceptos y la terminología lingüística adecuada y consultando de manera autónoma diccionarios, manuales y gramáticas, favoreciendo la capacidad del alumnado para aprender por sí mismo.</p> <p>10.1. Identificar y desterrar los usos discriminatorios de la lengua y sus variedades de habla, los abusos de poder a través de la palabra y los usos manipuladores del lenguaje a partir de la reflexión y el análisis de los elementos lingüísticos, textuales y discursivos utilizados, así como de los elementos no verbales que rigen la comunicación entre las personas.</p>	<p>9. Consolidar y profundizar en el conocimiento explícito y sistemático sobre la estructura de la lengua y sus usos, y reflexionar de manera autónoma sobre las elecciones lingüísticas y discursivas, con la terminología adecuada, para desarrollar la conciencia lingüística, para aumentar el repertorio comunicativo y para mejorar las destrezas tanto de producción oral y escrita como de comprensión e interpretación crítica.</p> <p>CCL1, CCL2, CP2, STEM1, STEM2, CPSAA5</p> <p>10. Poner las prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, utilizando un lenguaje no discriminatorio y desterrando los abusos de poder a través de la palabra, para favorecer un uso no solo eficaz sino también ético y democrático del lenguaje, eliminando cualquier tipo de barrera relativa a las singularidades de las hablas andaluzas.</p> <p>CCL1, CCL5, CP3, CD3, CPSAA3.1, CC1, CC2, CC3.</p>
<p>2.º de Bachillerato:</p> <p>D. Reflexión sobre la lengua. Elaboración de conclusiones propias sobre el funcionamiento del sistema lingüístico con un metalenguaje específico a partir de la observación, comparación y clasificación de unidades comunicativas y del contraste entre lenguas, atendiendo a los siguientes saberes:</p> <p>LCYL.2.D.2. La lengua como sistema interconectado teniendo en cuenta los diferentes niveles: fonológico, morfológico, sintáctico y semántico.</p> <p>LCYL.2.D.3. Distinción entre la forma (categoría gramatical) y la función de las palabras (funciones sintácticas de la oración simple y compuesta). Los grupos sintácticos. Las funciones oracionales. Las funciones extraoracionales. Los valores de se.</p> <p>LCYL.2.D.4. Relación entre la estructura semántica (significados verbales y argumentos) y sintáctica (sujeto, predicado y complementos) de la oración simple y compuesta en función del propósito comunicativo. Oraciones coordinadas, yuxtapuestas, subordinadas sustantivas, subordinadas adjetivas y subordinadas adverbiales.</p> <p>LCYL.2.D.5. Procedimientos de adquisición y formación de palabras y reflexión sobre los cambios en su significado.</p>		

Fuente: *Orden de 30 de mayo de 2023. Elaboración propia.*

Las competencias que debe desarrollar el alumnado según esta actualización curricular son más variadas que en la versión anterior. Se repite menos «identificar» y «reconocer» no aparece, es decir, dos de las competencias más relacionadas con los ejercicios de sintaxis de identificación y etiquetado tradicionales pierden mucha relevancia. Además, aparece cuatro veces «argumentar» y dos veces «formular hipótesis» y «establecer generalizaciones», competencias ausentes en la *Orden de 15 de enero de 2021* que están muy relacionadas con los objetivos del enfoque reflexivo.

4. PASADO Y PRESENTE DE LOS EJERCICIOS DE SINTAXIS EN LOS MANUALES DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA DE BACHILLERATO EN ANDALUCÍA

La evolución hacia la reflexión gramatical en el ámbito legislativo no tendrá repercusión en la práctica educativa diaria si los recursos didácticos con que trabajan los docentes no adoptan este enfoque. El marco legislativo que supone la *LOMLOE* permite a las editoriales incluir en sus libros de texto explicaciones y, más importante aún, ejercicios que favorezcan el desarrollo de las competencias defendidas por los que apostamos por la implementación de la reflexión gramatical en Educación Secundaria y Bachillerato⁶. Así, puede disminuir la cantidad de ejercicios de identificación y etiquetado en favor de la presencia de ejercicios reflexivos de la tipología de Bosque y Gallego (2016).

En esta sección exploramos manuales de Lengua Castellana y Literatura de primero y segundo de Bachillerato anteriores a la *LOMLOE* y posteriores a esta para comprobar si en ellos se refleja la evolución que hemos detectado en la ordenación curricular. Para acotar la exploración, prestaremos atención a los ejercicios de sintaxis, donde tradicionalmente aparecen esas actividades de identificación y etiquetado de manera más acusada.

4.1. LA SINTAXIS EN LOS MANUALES ANTERIORES A LA *LOMLOE*

Nuestra muestra anterior a la *LOMLOE* está compuesta por cuatro manuales: tres de primero de Bachillerato de las editoriales Vicens Vives, SM y Edelvives y uno de segundo de Bachillerato de la editorial Santillana.

El manual de primero de Bachillerato de Vicens Vives (2015), a cargo de Escribano Alemán, Esteso Moya y Rodríguez Delgado, contiene veinticuatro temas: doce de lengua y doce de literatura. En cinco de los de lengua se tratan contenidos de

⁶ A pesar de que la *LOMLOE* se implantó en 2020, hemos visto que, en la *Orden de 15 de enero de 2021*, posterior a esta ley orgánica, todavía no se produce el cambio del enfoque comunicativo al reflexivo. Sin embargo, en esta sección veremos que manuales que vieron la luz entre la publicación de la *Orden de 15 de enero de 2021* y la *Orden de 30 de mayo de 2023* ya adaptan sus contenidos y sus ejercicios a este nuevo enfoque.

sintaxis. Allí encontramos hasta diecisiete ejercicios de identificación y etiquetado y ninguno de reflexión gramatical que pudiéramos incluir en alguna de las categorías de la clasificación de Devís Márquez (2022). Entre esos diecisiete ejercicios encontramos enunciados como estos:

- (1) «¿Qué grupos sintácticos aparecen en estas oraciones? ¿Cuál es su función?» (Escribano Alemán, Esteso Moya, y Rodríguez Delgado, 2015, p. 135).
- (2) «Señala los CD, CI y CR de las siguientes oraciones» (Escribano Alemán, Esteso Moya, y Rodríguez Delgado, 2015, p. 151).
- (3) «Según la diátesis, di qué clases de oraciones son las siguientes» (Escribano Alemán, Esteso Moya, y Rodríguez Delgado, 2015, p. 169).

El manual de primero de Bachillerato de la editorial SM (2015), coordinado por Blecua, Gómez Torrego, Boyano, Feliú, Fabregat y Grasa, está compuesto por veintidós temas: cuatro de comunicación, seis de lengua y doce de literatura. Los contenidos sintácticos se ubican en tres de los seis temas de lengua. En los tres temas de sintaxis aparecen catorce ejercicios tradicionales de identificación y etiquetado como estos:

- (4) «Determina qué tipo de grupo sintáctico funciona como complemento del nombre» (Blecua, Gómez Torrego, Boyano, Feliú, Fabregat y Grasa, 2015, p. 143).
- (5) «Identifica cuáles de las siguientes oraciones son copulativas» (Blecua, Gómez Torrego, Boyano, Feliú, Fabregat y Grasa, 2015, p. 167).
- (6) «Identifica qué función sintáctica cumplen las subordinadas sustantivas de la actividad anterior y analízalas» (Blecua, Gómez Torrego, Boyano, Feliú, Fabregat y Grasa, 2015, p. 185).

En este libro de texto sí encontramos unas secciones denominadas «Reflexiona sobre la lengua» que, aunque son pocas y breves, contienen algunos ejercicios de reflexión gramatical que son interesantes. Por ejemplo, destacamos este ejercicio similar a los ejercicios de pares mínimos (Bosque, 2015a; Bosque y Gallego, 2016, p. 78; Gallego, 2016, p. 154):

- (17) «Observa los siguientes pares de oraciones y explica la diferencia entre ellas. A) *El partido fue arbitrado por un colegiado italiano / *El partido fue arbitrado (sic)*; B) *La exposición de fotografía fue inaugurada ayer por la alcaldesa / La exposición de fotografía fue inaugurada ayer*» (Blecua, Gómez Torrego, Boyano, Feliú, Fabregat y Grasa, 2015, p. 151).

El manual de primero de Bachillerato de Edelvives (2015), a cargo de Berbel Rodríguez, Castellón Alcalá, del Pino Medina y Sánchez Vázquez, está dividido en dos volúmenes: uno de teoría y otro de práctica. Ambos comparten índice, que contiene dieciséis temas: siete de lengua y nueve de literatura. De esos siete, cuatro tratan contenidos sintácticos. En el volumen de práctica, cada tema tiene asignado unos apartados que, según el índice, sirven para trabajar las distintas destrezas lingüísticas (hablar, escribir, escuchar y leer). En todos los temas hay un apartado denominado «actividades de lengua». Entre ellas hay veintiún ejercicios de identificación y etiquetado similares a estos:

- 
- 100
- 496
- REVISTA DE FILOLOGÍA, 51: 2025, PP. 481-509
- (7) «Analiza los sintagmas adjetivales según el modelo» (Berbel Rodríguez, Castellón Alcalá, del Pino Medina y Sánchez Vázquez, 2015, p. 48).
 - (8) «Indica la función sintáctica de los adverbios que aparecen en las siguientes oraciones» (Berbel Rodríguez, Castellón Alcalá, del Pino Medina y Sánchez Vázquez, 2015, p. 60).
 - (9) «Analiza sintácticamente estas oraciones compuestas por coordinación» (Berbel Rodríguez, Castellón Alcalá, del Pino Medina y Sánchez Vázquez, 2015, p. 82).

En este volumen de práctica aparecen cuatro ejercicios que introducen la reflexión gramatical. Reproducimos los enunciados de dos de ellos:

- (10) «¿Son correctos los siguientes enunciados? Corrígelos explicando la incorrección que se produce» (Berbel Rodríguez, Castellón Alcalá, del Pino Medina y Sánchez Vázquez, 2015, p. 48).
- (11) «Construye varias oraciones copulativas en las que el atributo tenga forma de SN, SAdj y SPrep» (Berbel Rodríguez, Castellón Alcalá, del Pino Medina y Sánchez Vázquez, 2015, p. 71)⁷.

Por último, exploramos el manual de segundo de Bachillerato de Santillana (2016), coordinado por López, Navarro Torre, Pérez Andrés y Prados Benítez. La sección de lengua cuenta con diez temas, de los cuales tres son de sintaxis. Entre las actividades de lengua contamos hasta diecinueve ejercicios tradicionales. Vemos enunciados como estos:

- (12) «Indica el tipo de coordinación de estas oraciones» (López, Navarro Torre, Pérez Andrés y Prados Benítez, 2016, p. 26).
- (13) «Indica la función sintáctica del relativo» (López, Navarro Torre, Pérez Andrés y Prados Benítez, 2016, p. 51).
- (14) «Identifica en los siguientes dichos las oraciones subordinadas y di de qué clase son» (López, Navarro Torre, Pérez Andrés y Prados Benítez, 2016, p. 67).

Muchos autores han denunciado lo ineficaces que resultan las prácticas habituales de identificación y etiquetado. Brucart avisa de que el etiquetado «no és l'única manifestació possible de l'anàlisi gramatical, i en la mesura en què es centra en la forma i desatén el contingut, resulta insuficient com a activitat gramatical exclusiva a l'aula de secundària» (Brucart, 2000, p. 14). Bosque y Gallego plantean cuatro críticas en las que queda resumido por qué estos ejercicios no son adecuados:

- a) En primer lugar, no suele haber reflexión alguna en este acto identificativo. A ello se añade que raramente se cuestiona en clase la clasificación a la que esas etiquetas corresponden [...].

⁷ Atendiendo exclusivamente a lo que debe hacer el alumno para resolverlo, consideramos este ejercicio como un ejercicio de análisis inverso. Aun así, para ajustarse a la descripción de este tipo de ejercicios que proponen los defensores de la Gramática Reflexiva, debería ofrecer en su enunciado una contextualización más profunda de la estructura que se solicita.

- b) En segundo lugar, ni profesores ni alumnos suelen objetar el uso de etiquetas gramaticales muy abiertas que evitan el siempre incómodo proceso de entrar en detalles [...].
- c) En tercer lugar, se fuerza en las aulas la correspondencia entre categorías y funciones, de manera tal que a cualquiera de las primeras haya de corresponder siempre algunas de las segundas [...].
- d) La última reflexión es de carácter más general. Alude al hecho mismo de que el estadio terminológico o identificativo constituye apenas el primer paso en cualquier ámbito del saber. La enseñanza de la gramática en Secundaria se suele caracterizar porque convierte demasiadas veces la identificación de nomenclaturas en el último estadio del análisis, cuando no en el único nivel de conocimiento que somos capaces de reconocer (Bosque y Gallego, 2016, p. 74-75).

Estos autores señalan que, tal como hemos comprobado en estos cuatro manuales, «la escasa atención que se presta a dicha estructura [la de la lengua] se basa más en el etiquetado aséptico y acrítico de las piezas que la componen que en el intento de comprender su naturaleza o sus relaciones internas» (Bosque y Gallego, 2018, p. 159).

4.2. LA SINTAXIS EN LOS MANUALES ACTUALIZADOS A LA *LOMLOE*

Hemos accedido a ocho manuales actualizados a la *LOMLOE*. Por un lado, manuales de primero de Bachillerato de las editoriales Vivens Vives, Santillana, SM, Casals y Oxford; por otro, manuales de segundo de Bachillerato de Santillana, SM y Casals. Aunque las proporciones varían de un manual a otro, todos combinan ejercicios de reflexión gramatical con ejercicios de identificación y etiquetado.

El manual de primero de Bachillerato de Vicens Vives (2022) está confecionado por Gallego, Gutiérrez, Bañeras, Bernabéu, Buenafuentes, Caballero, de la Fuente, Escribano, España, Gonzalo, Molero, Querol y Ruiz. Contiene quince situaciones de aprendizaje: tres dedicadas al bloque Comunicación, cuatro al bloque Reflexión sobre la lengua, cinco al bloque Educación literaria y tres al bloque Las lenguas y sus hablantes. En las cuatro situaciones del bloque Reflexión sobre la lengua se tratan contenidos sintácticos. Tanto los apartados teóricos como los ejercicios están completamente enfocados al desarrollo de las competencias defendidas por el enfoque reflexivo. Entre los ejercicios encontramos ciento setenta y nueve de reflexión gramatical y treinta y tres de identificación y etiquetado. Reproducimos los enunciados de dos ejercicios de reflexión gramatical encontrados en este manual:

- (15) Fíjate en las siguientes oraciones y explica a qué se debe la agramaticalidad de las que están marcadas como tales:
- Cogí arena de aquella playa de Lanzarote.
 - *Cogí una arena de aquella playa de Lanzarote.
 - El médico colombiano operó a mi abuelo de apendicitis.
 - *José colombiano operó a mi abuelo de apendicitis (Gallego, Gutiérrez, Bañeras, Bernabéu, Buenafuentes, Caballero, de la Fuente, Escribano, España, Gonzalo, Molero, Querol y Ruiz, 2022, p. 115).

- (16) Construye oraciones que contengan pronombres personales con las siguientes características:
- 2.^a persona del singular, con función de CI.
 - 1.^a persona del plural, función de complemento de preposición.
 - 3.^a persona del singular, con función de CD.
 - 3.^a persona del singular, con función de sujeto (Gallego, Gutiérrez, Bañeras, Bernabéu, Buenafuentes, Caballero, de la Fuente, Escribano, España, Gonzalo, Molero, Querol y Ruiz, 2022, p. 119).

El manual de primero de Bachillerato de Santillana (2022), a cargo de García Gutiérrez, Gutiérrez Rodríguez y López está dividido en diecinueve situaciones de aprendizaje: tres dedicadas al bloque Las lenguas y sus hablantes, tres al bloque Comunicación, cuatro al bloque Reflexión sobre la lengua y nueve al bloque Educación literaria. Los contenidos sintácticos se tratan en dos de las cuatro situaciones del bloque Reflexión sobre la lengua. En estas dos situaciones de aprendizaje encontramos cincuenta y dos ejercicios de reflexión gramatical y sesenta y uno de identificación y etiquetado. En los apartados de ejercicios, algunos aparecen marcados con un círculo rojo que indica que son ejercicios de reflexión gramatical. Sin embargo, hay ejercicios de reflexión gramatical no marcados. Reproducimos los enunciados de dos ejercicios de reflexión gramatical encontrados en este manual:

- (17) Explica la ambigüedad que se da en esta oración:
- Es una caja de cerillas de madera (García Gutiérrez, Gutiérrez Rodríguez y López, 2022, p. 141).
- (18) Explica la diferencia entre estas oraciones:
- Recuerdo últimamente una canción cantada por este grupo.
 - Recuerdo una canción cantada últimamente por este grupo (García Gutiérrez, Gutiérrez Rodríguez y López, 2022, p. 152).

El manual de primero de Bachillerato de SM (2022) tiene por autores a Almeida, Díaz, Gumié, Pérez y Boyano, y por asesor lingüístico a Gómez Torrego. Se divide en diecinueve situaciones de aprendizaje: cuatro dedicadas al bloque Comunicación, dos al bloque Las lenguas y sus hablantes, cuatro al bloque Reflexión sobre la lengua y nueve al bloque Educación literaria. Los contenidos sintácticos se tratan en dos de las cuatro situaciones de aprendizaje del bloque Reflexión sobre la lengua, en las que encontramos sesenta y cuatro ejercicios de reflexión gramatical y cincuenta de identificación y etiquetado. Reproducimos los enunciados de dos ejercicios de reflexión gramatical encontrados en este manual:

- (19) Lee atentamente estas oraciones y compáralas. ¿En cuál de ellas el complemento directo destacado hace referencia a un médico en concreto? ¿Por qué?
- Busco **un médico con bata verde**.
 - Busco **a un médico con bata verde** (Almeida, Díaz, Gumié, Pérez y Boyano, 2022, p. 155).
- (20) Escribe dos oraciones para cada uno de los siguientes casos.
- Verbo transitivo con un sintagma preposicional con función de CD.
 - Verbo transitivo con un sintagma preposicional con función de CI (Almeida, Díaz, Gumié, Pérez y Boyano, 2022, p. 158).

El manual de primero de Bachillerato de Casals (2022), a cargo de Lumbreras, Pérez, Alonso y López se estructura en diecisésis situaciones de aprendizaje: cinco dedicadas al bloque Reflexión sobre la lengua, dos al bloque Comunicación, una al bloque Las lenguas y sus hablantes y ocho al bloque Educación literaria. Los contenidos sintácticos se tratan en dos de las cinco situaciones de aprendizaje del bloque Reflexión sobre la lengua, en las que encontramos treinta y nueve ejercicios de reflexión gramatical y cincuenta y nueve de identificación y etiquetado. En este manual los ejercicios de identificación y etiquetado tradicionales, y los ejercicios de reflexión gramatical se disponen en secciones separadas ubicadas ambas al final de cada situación de aprendizaje. Los primeros aparecen bajo el título «Actividades» y los segundos bajo el título «Gramática orientada a las competencias». Sin embargo, encontramos cinco ejercicios en las secciones de «Actividades» en los que no se pide al alumno que justifique el procedimiento, pero podrían considerarse ejercicios de reflexión gramatical. Son ejercicios en los que el alumno debe transformar secuencias siguiendo una pauta, como, por ejemplo, que convierta oraciones activas en pasivas. Aunque tienen tanto secuencias como pautas explícitas en el enunciado, constituyen una suerte de variación de los ejercicios de análisis inverso. Dentro de las secciones de «Gramática orientada a las competencias», los ejercicios se disponen clasificados según la tipología de Bosque y Gallego (2016). Reproducimos los enunciados de dos ejercicios de reflexión gramatical encontrados en este manual:

- (21) Explica por qué es gramatical la secuencia *Tu hermana ha engordado* y, sin embargo, no lo es **Tu hermana ha entregado*, si ambas tienen una estructura semejante (Lumbreras, Pérez, Alonso y López, 2022, p. 131).
- (22) Explique las diferencias entre estas dos construcciones que forman un par mínimo.
 - a) Dime de qué presumes.
 - b) Dime que presumes (Lumbreras, Pérez, Alonso y López, 2022, p. 132).

El manual de primero de Bachillerato de Oxford (2022), a cargo de Lobato Morchón y Lahera Forteza, contiene veinte situaciones de aprendizaje: cuatro dedicadas al bloque Comunicación, cuatro al bloque Reflexión sobre la lengua, dos al bloque Las lenguas y sus hablantes y diez al bloque Educación literaria. Los contenidos sintácticos se tratan en dos de las cuatro situaciones de aprendizaje del bloque Reflexión sobre la lengua. En este manual solo encontramos dos ejercicios de reflexión gramatical frente a treinta y tres de identificación y etiquetado. Reproducimos los enunciados de los dos únicos ejercicios de reflexión gramatical encontrados en este manual:

- (23) Explica, de forma argumentada, el distinto valor de *se* en los siguientes pares de oraciones.
 - a) El jugador se ha roto una pierna. / Al jugador se le ha roto una pierna.
 - b) Eva se olvidó el cuaderno. / Eva se olvidará de ti (Lobato Morchón y Lahera Forteza, 2022, p. 125).
- (24) Escribe una oración en la que el nexo *como* introduzca una oración modal, otra en la que introduzca una causal y otra que encabece una condicional (Lobato Morchón y Lahera Forteza, 2022, p. 141).

En cuanto a los manuales de segundo de Bachillerato, el de Santillana (2023), a cargo de López, Navarro Torre y Romero Suárez, se divide en veinte situaciones de aprendizaje: dos dedicadas al bloque Las lenguas y sus hablantes, tres al bloque Comunicación, cuatro al bloque Reflexión sobre la lengua, y once al bloque Educación literaria. Los contenidos sintácticos se tratan en las cuatro situaciones del bloque Reflexión sobre la lengua, en las que aparecen treinta y cuatro ejercicios de reflexión gramatical y cincuenta y tres de identificación y etiquetado. Como en su homónimo para un curso anterior, aunque algunos de los ejercicios reflexivos aparecen marcados con un círculo rojo, otros aparecen sin marcar y mezclados con los tradicionales. Reproducimos los enunciados de dos ejercicios de reflexión gramatical encontrados en este manual:

- (25) Explica por qué una oración como *Tuvo que abandonar la casa donde había nacido* no puede analizarse como compuesta por subordinación adverbial (López, Navarro Torre y Romero Suárez, 2023, p. 135).
- (26) Construye una oración compuesta por subordinación sustantiva a partir de la siguiente: *No cambian, enseñamos a nuestros alumnos* (López, Navarro Torre y Romero Suárez, 2023, p. 143).

El manual de segundo de Bachillerato de SM (2023) tiene por autores a Almeida, Díaz, Gumié, Pérez, Álvarez y Boyano, y por asesor lingüístico a Gómez Torrego. Se divide en diecisiete situaciones de aprendizaje: tres dedicadas al bloque Comunicación, dos al bloque Las lenguas y sus hablantes, tres al bloque Reflexión sobre la lengua y nueve al bloque Educación literaria. Los contenidos sintácticos se tratan en dos de las tres situaciones de aprendizaje del bloque Reflexión sobre la lengua, en las que encontramos ochenta y un ejercicios de reflexión gramatical y sesenta y seis de identificación y etiquetado. Reproducimos los enunciados de dos ejercicios de reflexión gramatical encontrados en este manual:

- (27) Lee este titular. ¿Cuál de los tres sintagmas preposicionales que aparecen funciona como complemento agente? ¿Cómo lo has averiguado?
Por primera vez, una biotecnóloga ha sido premiada por la NASA por su importante investigación (Almeida, Díaz, Gumié, Pérez, Álvarez y Boyano, 2023, p. 134).
- (28) Inventa dos titulares que sean ambiguos sintácticamente porque un sintagma pueda ser un complemento predicativo o un complemento del nombre.
Ejemplo: *La presidenta ha recibido a la ministra entusiasmada* (Almeida, Díaz, Gumié, Pérez, Álvarez y Boyano, 2023, p. 138).

El manual de segundo de Bachillerato de Casals (2023), a cargo de Lumbieras, Pérez Alonso y López cuenta con diecisiete situaciones de aprendizaje: cinco dedicadas al bloque Reflexión sobre la lengua, dos al bloque Comunicación, una al bloque Las lenguas y sus hablantes y nueve al bloque Educación literaria. Los contenidos sintácticos se tratan en dos de las cinco situaciones de aprendizaje del bloque Reflexión sobre la lengua. En estas aparecen veinticinco ejercicios reflexivos y treinta y nueve tradicionales. La situación que describimos para el manual de primero se repite en este: a pesar de que ambas tipologías de ejercicios se disponen separadas,

entre los ejercicios de identificación y etiquetado encontramos algunos que podrían catalogarse como análisis inversos. Reproducimos los enunciados de dos ejercicios de reflexión gramatical encontrados en este manual:

- (29) Construya una oración compleja que tenga un sujeto omitido y una subordinada de relativo dentro del complemento directo (Lumbreras, Pérez Alonso y López, 2023, p. 81).
- (30) Analiza el contraste sintáctico y semántico entre estas dos oraciones.
La prensa se refiere a que ha subido la gasolina. / La prensa se refiere al que ha subido la gasolina (Lumbreras, Pérez Alonso y López, 2023, p. 82).

Por último, para complementar este análisis cuantitativo, seguimos la taxonomía de Devís Márquez (2022) para mostrar en qué proporción aparecen los ejercicios de reflexión gramatical en cada uno de estos ocho manuales (figura 5).

FIGURA 5. EJERCICIOS DE REFLEXIÓN GRAMATICAL EN MANUALES ACTUALIZADOS A LA *LOMLOE*.

EJERCICIOS INDUCTIVOS				
COMPARACIÓN				
Comparación entre secuencias (pares mínimos, dobles pares mínimos, etc.)				
Base: concepto de gramaticalidad	Base: concepto de adecuación discursiva		Comparación entre análisis (elección de análisis)	
Comparación entre unidades en un mismo entorno discursivo	Comparación entre unidades en entornos discursivos diferentes			
Vicens Vives 1.º	57 – 31,84%	2 – 1,2%	1 – 0,56%	3 – 1,68%
Santillana 1.º	7 – 13,46%	0 – 0%	0 – 0%	0 – 0%
SM 1.º	8 – 12,5%	0 – 0%	0 – 0%	0 – 0%
Casals 1.º	17 – 43,56%	0 – 0%	0 – 0%	1 – 2,56%
Oxford 1.º	0 – 0%	0 – 0%	0 – 0%	0 – 0%
Santillana 2.º	5 – 14,71%	0 – 0%	0 – 0%	0 – 0%
SM 2.º	12 – 14,81%	0 – 0%	0 – 0%	1 – 1,23%
Casals 2.º	8 – 32%	0 – 0%	0 – 0%	1 – 4%

EJERCICIOS INDUCTIVOS					
No COMPARACIÓN					
Base: concepto de gramaticalidad			Base: concepto de adecuación discursiva		
Análisis directo de secuencias gramaticales no ambiguas	Análisis directo de secuencias gramaticales ambiguas	Análisis de secuencias agramaticales Con subsanación de la anomalía			
Vicens Vives 1.º	44 – 24,58%	9 – 5,03%	7 – 3,91%	2 – 1,2%	0 – 0%
Santillana 1.º	13 – 25%	3 – 5,77%	3 – 5,77%	0 – 0%	0 – 0%
SM 1.º	15 – 23,44%	2 – 3,13%	1 – 1,56%	0 – 0%	0 – 0%

EJERCICIOS INDUCTIVOS					
NO COMPARACIÓN					
Casals 1.º	2 – 5,13%	4 – 10,26%	4 – 10,26%	1 – 2,56%	0 – 0%
Oxford 1.º	1 – 50%	0 – 0%	0 – 0%	0 – 0%	0 – 0%
Santillana 2.º	8 – 23,53%	0 – 0%	0 – 0%	3 – 8,82%	0 – 0%
SM 2.º	7 – 8,64%	3 – 3,70%	4 – 4,94%	1 – 1,23%	1 – 1,23%
Casals 2.º	0 – 0%	2 – 8%	0 – 0%	5 – 20%	0 – 0%

Ejercicios deductivos					
Con características (gramaticales o discursivas) o pautas generales explícitas (análisis inverso)			Sin características (gramaticales o discursivas) o pautas generales explícitas (completar y otros)		Otros
Base: concepto de gramaticalidad	Base: concepto de adecuación discursiva	Base: concepto de gramaticalidad	Base: concepto de adecuación discursiva	Base: concepto de adecuación discursiva	
Vicens Vives 1.º	40 – 22,35%	0 – 0%	9 – 5,03%	0 – 0%	5 – 2,79%
Santillana 1.º	22 – 42,31%	0 – 0%	4 – 7,69%	0 – 0%	0 – 0%
SM 1.º	34 – 53,13%	0 – 0%	4 – 6,25%	0 – 0%	0 – 0%
Casals 1.º	10 – 25,64%	0 – 0%	0 – 0%	0 – 0%	0 – 0%
Oxford 1.º	1 – 50%	0 – 0%	0 – 0%	0 – 0%	0 – 0%
Santillana 2.º	18 – 52,94%	0 – 0%	0 – 0%	0 – 0%	0 – 0%
SM 2.º	45 – 55,56%	0 – 0%	7 – 8,64%	0 – 0%	0 – 0%
Casals 2.º	9 – 36%	0 – 0%	0 – 0%	0 – 0%	0 – 0%

Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse, aunque todas las editoriales incluyen ejercicios de reflexión gramatical en las situaciones de aprendizaje dedicadas a la sintaxis, no todas presentan la misma cantidad de ejercicios ni la misma variedad de tipos. De los ocho manuales analizados, solamente el de primero de Bachillerato de Vicens Vives y el de segundo de SM contienen todos los tipos de ejercicios que tienen como base el concepto de gramaticalidad. Este amplio abanico de tipos de ejercicios se completa aún más si observamos que son también los dos únicos manuales que incluyen al menos algún ejercicio basado en el concepto de adecuación discursiva: por un lado, hay dos ejercicios inductivos con comparación entre unidades en un mismo entorno discursivo y uno con comparación entre unidades en entornos discursivos diferentes en el manual de Vicens Vives; por otro, aparece un ejercicio inductivo sin comparación basado en el concepto de adecuación discursiva en el manual de SM.

Además de en variedad, si hablamos en términos absolutos, el manual de Vicens Vives supera al resto de manuales en cantidad de ejercicios de comparación entre secuencias basados en su gramaticalidad y de análisis directo de secuencias gramaticales no ambiguas, gramaticales ambiguas y agramaticales. En el otro extremo de la escala encontramos el manual de primero de Bachillerato de Oxford, que destaca por ser el que menos ejercicios de reflexión gramatical incluye en sus páginas: uno

de análisis directo de secuencias gramaticales no ambiguas y otro de análisis inverso basado en el concepto de gramaticalidad. Dejando a un lado la señalada ausencia de ejercicios basados en el concepto de adecuación discursiva, los dos tipos de ejercicio que menos aparecen en la muestra son los inductivos con comparación entre análisis y los deductivos sin características o pautas generales explícitas en el enunciado. Los primeros están ausentes en los manuales de primero de Bachillerato de Santillana, SM y Oxford y de segundo de Bachillerato de Santillana. Los segundos, en los manuales de primero de Bachillerato de Casals y Oxford y de segundo de Bachillerato de Casals y Santillana.

Por último, atendemos al análisis cuantitativo en términos relativos, es decir, en lo que respecta a la frecuencia de aparición de cada tipo de ejercicio sobre la cantidad total de ejercicios de reflexión gramatical presente en cada libro de texto. Los ejercicios de análisis directo de secuencias gramaticales no ambiguas predominan en los manuales de primero de Bachillerato de Vicens Vives (31,84%) y Casals (43,56%). En el resto de la muestra, los ejercicios de análisis inverso basados en el concepto de gramaticalidad son los que alcanzan las mayores cotas de frecuencia: 42,31% en el manual de primero de Bachillerato de Santillana, 53,13% en el de primero de SM, 52,94% en el de segundo de Santillana, 55,56% en el de segundo de SM y 36% en el de segundo de Casals. El tipo de ejercicio que aparece con menor frecuencia en todos los manuales es el que consiste en comparar y elegir entre distintos análisis⁸.

5. PASADO Y PRESENTE DE LA GRAMÁTICA EN LA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

El examen de Lengua castellana y Literatura es una de las pruebas que realizan obligatoriamente al finalizar el Bachillerato los alumnos que deseen cursar estudios universitarios. Se realizan dos convocatorias cada curso. Hasta la última actualización, en cada convocatoria se ofrecían dos opciones de examen para que el alumno eligiese cuál resolver. Si tenemos en cuenta solamente las pruebas titulares de cada convocatoria, en cada curso se realizaban potencialmente cuatro exámenes de lengua en las pruebas de acceso a la Universidad.

En el curso 2018/19 la estructura de la prueba se modificó. Antes de este cambio, la puntuación máxima de la prueba, diez puntos, se repartía de la siguiente

⁸ Agradecemos al Departamento de Lengua Castellana y Literatura del IES Elena García Armada (Jerez de la Frontera, Cádiz) que nos haya brindado la oportunidad de acceder a la muestra de libros de texto que hemos analizamos en este trabajo. Nuestra selección de manuales está condicionada por la capacidad de acceso a estos que tiene este Departamento. A pesar de esta limitación, consideramos que el análisis de los ejercicios de sintaxis que aparecen en unos y otros permite concluir que se ha producido un avance significativo en lo que se refiere a la implementación de la gramática reflexiva en el material didáctico, debido fundamentalmente a la actualización de estos materiales con la *LOMLOE*, por un lado, y con la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (NGLE), por otro.

manera: 60% bloque de comunicación, 20% bloque de conocimiento de la lengua y 20% bloque de educación literaria. Entonces, el 20% reservado para preguntas sobre el conocimiento de la lengua se concretaba en un solo ejercicio que preguntase por alguna de las siguientes cuestiones:

- A) Ejercicios relacionados con el reconocimiento y análisis sintáctico de fragmentos del texto propuesto.
 - A1) Análisis sintáctico de un fragmento del texto propuesto.
 - A2) Reconocimiento de las relaciones sintácticas entre oraciones de un fragmento del texto propuesto.
- B) Ejercicios de reconocimiento y uso de la lengua bajo diversas condiciones y con distintas intenciones.
 - B1) Procedimientos de formación de palabras.
 - B2) Significado de palabras o expresiones. Relaciones semánticas.
 - B3) Conectores o marcadores discursivos.
 - B4) Realización de transformaciones gramaticales en un texto.
 - B5) Subjetividad y objetividad en el texto.

A partir del curso 2018/19, la puntuación máxima se repartía de la siguiente manera: 50% bloque de comunicación, 25% bloque de conocimiento de la lengua y 25% bloque de educación literaria. El 25% reservado para preguntas sobre el conocimiento de la lengua pasó a repartirse entre dos ejercicios, 4.a) y 4.b):

- A) Ejercicios relacionados con el reconocimiento y análisis sintáctico de fragmentos del texto.
 - A1) Analizar sintácticamente un fragmento del texto propuesto.
 - A2) Identificar y explicar las relaciones sintácticas entre las oraciones de un fragmento del texto propuesto.
- B) Ejercicios de reconocimiento y uso de la lengua bajo diversas condiciones con distintas intenciones.
 - B1) Analizar la formación de dos palabras del texto.
 - B2) Explicar el significado de dos palabras o expresiones del texto.
 - B3) Identificar la clase y función de dos palabras señaladas en el texto.
 - B4) Realizar dos transformaciones gramaticales en un texto.
 - B5) Señalar justificadamente dos marcas de objetividad o subjetividad en un texto.

A partir del curso 2019/20, esta nueva estructura volvió a ser alterada en una modificación coyuntural con motivo de la pandemia de la COVID-19 (en adelante, «versión COVID-19»). Esta versión COVID-19 se construye con afán de facilitar la superación de la prueba. Este afán se concretó dividiendo el examen en dos bloques, «textos» y «cuestiones», y ofreciendo al alumnado la posibilidad de elegir entre dos ejercicios de sintaxis independientemente de su elección en el bloque «textos». La versión COVID-19 se mantuvo durante los cursos 2021/22, 2022/23 y 2023/24.

A pesar de las modificaciones, Sánchez Lancis (2018) repara en la incidencia que tiene la evolución de las pruebas de acceso a la Universidad en la desgramaticalización de la asignatura de Lengua castellana y Literatura en los cursos de Bachillerato. Este autor señala cómo en los últimos 25 años la sintaxis y la morfología han

pasado de representar un 70% del total de la prueba a quedar relegadas a un escaso 20% (Sánchez Lancis, 2018, pp. 303-304).

Los ejercicios de sintaxis de las pruebas realizadas entre 2017 y 2024 consistían siempre en la identificación y etiquetado de las unidades sintácticas que componen un fragmento de texto, es decir, en análisis sin justificación. El análisis puede abarcar un fragmento breve, como en «Analice sintácticamente el siguiente fragmento: No te puedes morir sin conocer el Cañón del Colorado» (Examen titular de la convocatoria ordinaria del curso 2020/21), o un fragmento de mayor extensión, como en «Identifique y explique las relaciones sintácticas que se establecen entre las oraciones del fragmento siguiente: Al urbanita de hoy, que ha olvidado los rigores de la intemperie, le es difícil no amar a ese mamífero cazador y señorial, listo como el hambre, cuyos aullidos nos convocan a lo más profundo» (Examen titular de la convocatoria ordinaria del curso 2020/21).

Las *Directrices y Orientaciones generales para las pruebas de acceso y admisión a la Universidad. Curso 2024-25. Asignatura Lengua Castellana y Literatura II*, (Andalucía, 14/10/2024) recogen la última versión propuesta de modelo de Prueba de Acceso a la Universidad para el alumnado de la Comunidad Autónoma de Andalucía que quiere acceder a los estudios universitarios en el curso 2024/25. Esta versión no ofrece cambios en lo relativo a los ejercicios de gramática. El alumnado tendrá que realizar ejercicios de análisis sintácticos idénticos a los que se vienen realizando en las convocatorias precedentes. Estos son los enunciados de los ejercicios de sintaxis de las últimas pruebas realizadas: «Identifique y explique las relaciones sintácticas que se establecen entre las oraciones del fragmento siguiente: Tener un trabajo en un país con un razonable crecimiento económico y que crea empleo ya no significa escapar de la precariedad» (Examen titular de la convocatoria ordinaria del curso 2024/25), «Analice sintácticamente el siguiente fragmento: Desde la crisis de 2008, la tasa de empleo entre la población que sufre necesidad aguda nunca ha bajado del 25%» (Examen titular de la convocatoria ordinaria del curso 2024/25), «Identifique y explique las relaciones sintácticas que se establecen entre las oraciones del fragmento siguiente: [...] fingí que me estaba sacando una carbonilla del ojo, pero pensaba angustiosamente que no era yo» y «Analice sintácticamente el siguiente fragmento: [...] noté que el botones, un chico de mi edad, me miraba sonriendo y eso me avergonzó un poco».

6. CONCLUSIONES

La incursión del enfoque reflexivo en la enseñanza de la gramática en el Bachillerato andaluz ha experimentado desarrollos diferentes en los distintos ámbitos que hemos observado. En el nivel legislativo, donde el enfoque comunicativo predominaba de manera totalizadora en lo relativo a la enseñanza de la gramática, la reflexión gramatical ha encontrado su lugar. Según la *Orden de 30 de mayo de 2023*, el profesorado de Lengua Castellana y Literatura de Bachillerato sigue teniendo el objetivo de que su alumnado mejore en cuanto al uso de la lengua, pero este no es su único objetivo. La ley ahora posibilita y ampara los espacios reservados para la observación,

abstracción, reflexión y argumentación que los promotores de la reflexión gramatical consideran tan necesarias en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado de Educación Secundaria.

En el ámbito del material didáctico, los manuales publicados antes de la entrada en vigor de la *LOMLOE* ofrecían casi exclusivamente ejercicios tradicionales de identificación y etiquetado. El establecimiento de la tipología de ejercicios de reflexión gramatical de Bosque y Gallego (2016) y sus posteriores desarrollos (Bosque, 2018; Bosque y Gallego, 2018 y 2021; Cólera Sanz, 2018; Gil Laforga, 2020; Devís Márquez, 2022; Marqueta Gracia, 2023) han contribuido a la producción y difusión de modelos y ejemplos de ejercicios reflexivos que las editoriales han podido aprovechar para actualizar sus propuestas, con arreglo a lo dispuesto en la *LOMLOE* y sus diferentes concreciones autonómicas. Si bien es notable la atención que prestan estos nuevos manuales a esa tipología de ejercicios, no todos la implementan con la misma intensidad. En nuestro análisis cuantitativo destacamos, por un lado, la alta frecuencia de aparición de los ejercicios de análisis directo con secuencias gramaticales no ambiguas y de análisis inverso; por otro lado, observamos que los ejercicios de elección de análisis son los menos frecuentes en la muestra analizada. Además, debemos señalar la escasa atención que se presta a los ejercicios basados en secuencias ambiguas y/o agramaticales, que consideramos muy valiosos para desarrollar las competencias de reflexión y argumentación que se recogen en el currículo actualizado. Sin duda, la propuesta que menos reflejo tiene en el material didáctico analizado es la de plantear ejercicios basados en el concepto de adecuación discursiva de Devís Márquez (2022).

Por último, en lo concerniente a las preguntas de gramática del examen de Lengua Castellana y Literatura de las pruebas de acceso a la Universidad en Andalucía, llama la atención la ausencia de cambios en las directrices publicadas el 14 de octubre de 2024. Este es un documento posterior a la *LOMLOE* y a la *Orden de 30 de mayo de 2023*, textos legales que aportan vigencia a la reflexión gramatical. También es un documento que sale a la luz mientras se usan los libros de texto que hemos analizado, libros en los que, en mayor o menor medida, se pone en práctica la reflexión gramatical. Resulta contradictorio que, con estos antecedentes, en la prueba de acceso a la Universidad se insista en pedir a los examinados que realicen los mismos ejercicios de identificación y etiquetado que se venían proponiendo desde hace más de una década.

RECIBIDO: 8.1.2025; ACEPTADO: 21.7.2025.

BIBLIOGRAFÍA

- BOSQUE, Ignacio (29 de junio a 3 de julio de 2015). *Ejercicios de análisis sintáctico. Sus clases y su aprovechamiento didáctico*. Curso Aplicaciones de la gramática l'aula de Secundària i Batxillerat, CLT-ICE, Barcelona.
- BOSQUE, Ignacio (5 de febrero de 2015). *Nuevas reflexiones sobre la enseñanza de la gramática. Actitudes frente a contenido*. II Jornadas GrOC, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- BOSQUE, Ignacio (2018). Qué debemos cambiar en la enseñanza de gramática. *Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 1 (1), 11-36. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.12>.
- BOSQUE, Ignacio y GALLEGOS, Ángel J. (2016). La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 54 (2), 63-83. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832016000200004>.
- BOSQUE, Ignacio y GALLEGOS, Ángel J. (2018). La Gramática en la enseñanza media: competencias oficiales y competencias necesarias. *Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 1 (1), 141-201. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.20>.
- BOSQUE, Ignacio y GALLEGOS, Ángel J. (2021). La terminología gramatical en secundaria y bachillerato. Ventajas e inconvenientes didácticos de algunos conceptos gramaticales antiguos y modernos. *Revista Española de Lingüística* 51 (2), 51-78. <https://doi.org/10.31810/rsl.51.2.4>.
- BRUCART, Josep María (1999). La estructura del sintagma nominal: las oraciones de relativo. En Ignacio Bosque y Violeta Demonte (Dir.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 395-522). Espasa.
- CABRÉ, María Teresa (1992). *La terminología: La teoria, els mètodes, les aplicacions*. Empúries.
- CAMPS I MUNDÓ, Ana y FONTICH VICENS, Xavier (2019). La terminología gramatical a l'ensenyament. En Judit Feliu y Mireia Trias (Eds.), *Gramàtica, esport i terminologia* (pp. 77-90). Institut d'Estudis Catalans.
- CÁNOVAS, Germán (2016). Actualización de contenidos gramaticales. Problemas y ventajas en el aula de Secundaria. *El desenvolupament del currículum gramatical a l'ESO i el Batxillerat. Propostes pràctiques*, Casa de la Convalecencia, Barcelona, octubre y noviembre de 2016.
- COLERA SANZ, Elena (2017-18): *Competencia gramatical y competencia lectora. Un estudio experimental sobre la correlación entre estas dos medidas en estudiantes zaragozanos de segundo de la ESO* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Zaragoza]. <https://zaguan.unizar.es/record/76175?ln=es>.
- DEVÍS MÁRQUEZ, Pedro Pablo (2022). Reflexiones sobre los ejercicios de reflexión gramatical en la Enseñanza Secundaria. *DIGILEC Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 9, 41-63. <https://doi.org/10.17979/digilec.2022.9.0.9051>.
- GALLEGOS, Ángel J. (2016). Sobre los ejercicios de «reflexión gramatical»: malentendidos, ventajas metodológicas y aplicaciones didácticas. *Revista Española de Lingüística*, 46 (1), 145-158. <http://revista.sel.edu.es/index.php/revista/article/view/146>.
- GIL LAFORGA, Irene (2020). El análisis morfológico en el aula. Perspectiva, contenidos y actividades. *Revista Gramática Orientada a las Competencias*, 2 (1), 43-66. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.42>.
- GUTIÉRREZ RODRÍGUEZ, Edita (2018). El laberinto de la terminología lingüística en las aulas. *Revista Gramática Orientada a las Competencias*, 1 (1), 203-235. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.10>.

- GUTIÉRREZ RODRÍGUEZ, Edita (2021). La Lingüística teórica en la enseñanza secundaria. *Revista Española De Lingüística*, 51 (2), 33-50. <https://doi.org/10.31810/rsel.51.2.3>.
- MACIÀ, Jaume y SOLÀ, Joan (2000). *La terminología lingüística en l'ensenyament secundari: Propostes practiques*. Graó.
- MARQUETA GRACIA, Bárbara (2023). *La reflexión sintáctica. Teoría y práctica para la docencia*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- MILLER, Ronald (2011). *Vygotsky in perspective*. Cambridge University Press.
- PÉREZ SALDANYA, Manuel (1999). El modo en las subordinadas relativas y adverbiales. En Ignacio Bosque y Violeta Demonte (Dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 3253-3322). Espasa.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa.
- SÁNCHEZ LANCIS, Carlos (2018). El papel de la gramática en los exámenes de Selectividad de Lengua castellana (1992-2017). *Revista Gramática Orientada a las Competencias*, 1 (1), 267-316. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.11>.
- STALNAKER, Robert (1974). Pragmatic Presuppositions. En Milton Munitz y Peter Unger (Eds.), *Semantics and Philosophy* (pp. 197-214). New York University Press.
- VYGOTSKY, Lev (1987). Thinking and speech. En Robert Rieber y Aaron Carton (Eds.), *The collected works of Lev Vygotsky (vol. 1), Problems of General Psychology* (pp. 39-285). Plenum Press.
- ZUBIZARRETA, María Luisa (1999). Las funciones informativas: tema y foco. En Ignacio Bosque y Violeta Demonte (Dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 4215-4244). Espasa.

DOCUMENTOS LEGALES Y MANUALES DE BACHILLERATO DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 30 de diciembre de 2020. BOE n.º 340. Disponible en <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>.
- Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. 18 de enero de 2021. BOJA Extraordinario n.º 7. Disponible en <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2021/507/1>.
- Decreto 103/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía. 15 de mayo de 2023. BOJA n.º 90. Disponible en <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2023/90/>.
- Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. 2 de junio de 2023. BOJA n.º 104. Disponible en <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2023/104/s54>.
- Diretrices y Orientaciones generales para las pruebas de acceso y admisión a la Universidad. Curso 2024-25. Asignatura Lengua Castellana y Literatura II. Distrito Único Andaluz. 14 de octubre de 2024. Disponible en <https://www.juntadeandalucia.es/economiaconocimientoem>

- ALMEIDA, Belén, DÍAZ, Rocío, GUMIEL, Silvia, PÉREZ, Isabel y BOYANO, Ricardo (2022). *Revuela. 1.º Bachillerato Lengua castellana y Literatura*. SM.
- ALMEIDA, Belén, DÍAZ, Rocío, GUMIEL, Silvia, PÉREZ, Isabel, ÁLVAREZ, Xosé y BOYANO, Ricardo (2023). *Revuela. 2.º Bachillerato Lengua castellana y Literatura*. SM.
- BERBEL RODRÍGUEZ, Juan José, CASTELLÓN ALCALÁ, Heraclia, DEL PINO MEDINA, Inmaculada y SÁNCHEZ VÁZQUEZ, María Esperanza (2015). *Lengua castellana y Literatura, 1.º Bachillerato*. Edelvives.
- BLECUA, José Manuel, GÓMEZ TORREGO, Leonardo, BOYANO, Ricardo, FELIÚ, Elena, FABREGAT, Santiago y GRASA, Áurea (2015). *Lengua castellana y Literatura, 1.º Bachillerato*. SM.
- ESCRIBANO ALEMÁN, Elena, ESTESO MOYA, Félix y RODRÍGUEZ DELGADO, Paloma (2015). *Lengua castellana y Literatura, 1.º Bachillerato (LCLB1)*. Vicens Vives.
- GALLEGOS, Ángel J., GUTIÉRREZ, Edita, BAÑERAS, María, BERNABÉU, Natalia, BUENAFUENTES, Cristina, CABALLERO, María del Carmen, DE LA FUENTE, María Teresa, ESCRIBANO, Elena, ESPAÑA, Sandra, GONZALO, Nieves, MOLERO, Margarita, QUEROL, Gemma y RUIZ, Cristina (2022). *Lengua castellana y Literatura 1*. Vicens Vives.
- GARCÍA GUTIÉRREZ, Marta, GUTIÉRREZ RODRÍGUEZ, Edita y LÓPEZ, Nando (2022). *Lengua Castellana y Literatura 1*. Santillana.
- LOBATO MORNCHÓN, Ricardo y LAHERA FORTEZA, Ana (2022). *Lengua Castellana y Literatura 1*. Oxford University Press España.
- LÓPEZ, Fernando J., NAVARRO TORRE, Luis, PÉREZ ANDRÉS, María Dolores y PRADOS BENÍTEZ, Israel (2016). *Lengua y Literatura, 2.º Bachillerato*. Santillana.
- LÓPEZ, Nando, NAVARRO TORRE, Luis y ROMERO SUÁREZ, Concha (2023). *Lengua Castellana y Literatura 2*. Santillana.
- LUMBRERAS, Pedro, PÉREZ, Azucena, ALONSO, Santos y LÓPEZ, Antonio (2022). *Lengua castellana y Literatura 1*. Casals.
- LUMBRERAS, Pedro, PÉREZ, Azucena, ALONSO, Santos y LÓPEZ, Antonio (2023). *Lengua castellana y Literatura 2*. Casals.

