



El papel de la gramática en los exámenes de Selectividad de Lengua castellana (1992-2017)¹

Recibido: 28/10/17

Aceptado: 24/01/18

Carlos Sánchez Lancis
Universidad Autónoma de Barcelona
carlos.sanchez@uab.cat

RESUMEN

El presente trabajo es un análisis de la evolución de los exámenes de lengua castellana de la denominada Selectividad (las actuales Pruebas de Acceso a la Universidad - PAU) durante veinticinco años (1992-2017), a partir de la propia experiencia como corrector durante todo este tiempo y como subcoordinador de la materia durante los últimos doce años (2006-2017). Para ello se analiza, principalmente, por un lado, tanto la presencia como el peso en la calificación global de los contenidos gramaticales, sobre todo los relacionados con la sintaxis, en las distintas partes de estos exámenes; y, por otro, su dificultad o, mejor dicho, los conocimientos que debería tener un estudiante de Bachillerato para poderlos manejar con total éxito. Del estudio realizado se desprende cómo los contenidos gramaticales en general, y en particular los de sintaxis, han ido perdiendo importancia progresivamente dentro de la tipología de la prueba durante todos estos años, mientras que los aspectos relacionados con el comentario de textos y con la lectura obligatoria de obras literarias la han ido ganando, como consecuencia directa de los diferentes cambios que han sufrido las leyes de educación que afectaban a la programación del Bachillerato.

PALABRAS CLAVE

Sintaxis, gramática, lengua española, Bachillerato, examen, Selectividad

¹ La presente investigación ha sido parcialmente financiada con una ayuda del MICINN y FEDER (nº de ref. FFI2014-56968-C4-2-P y FFI2017-87140-C4-1-P) y de la CIRIT del Comissionat per Universitats i Recerca de la Generalitat de Catalunya (nº de ref. 2017 SGR 634).



ABSTRACT

This article aims to offer an analysis of how the Spanish Language section of the national university entrance exam, the so-called PAU, has evolved over the last 25 years (1992-2017). It is based on the author's experience first as an exam reviewer and then, starting in 2006, as assistant coordinator of the Spanish exam. The author analyses, on the one hand, both the presence and the weight of grammar contents in the Spanish Language paper and, on the other hand, the knowledge that Baccalaureate students are expected to possess in order to pass with high marks. She concludes that the grammatical element of the exam—and in particular syntax—has become progressively less important in the PAU, while contents related to text commentary and prescriptive readings have increased their presence, due to the changes that the laws governing the teaching of Spanish have undergone.

KEY WORDS

Syntax, grammar, Spanish language, baccalaureate, university entrance exam

ÍNDICE

1. *Introducción*
2. *El examen de lengua española en 1992*
3. *El examen de lengua española en 1995: un primer cambio*
4. *El examen de lengua española a partir de 1997: llegan las PAAU del Bachillerato LOGSE*
5. *El examen de lengua española a partir del año 2000: la estructura casi definitiva*
6. *El examen de lengua española a partir de la reforma de la LOGSE de 2008: ¿dónde está la gramática?*
7. *Conclusiones: ¿y el papel de la gramática en los exámenes de Selectividad?*
8. *Epílogo*
9. *Anexos*

1. Introducción

El presente trabajo pretende ser una reflexión a partir de la propia experiencia. En el año 1992, después de haber obtenido una plaza de profesor Titular de Universidad de Filología Española (Área de Lengua Española) en la Universidad Autónoma de Barcelona el año anterior, tuve por primera vez acceso a formar parte como Vocal de un tribunal de las antiguas PAAU (Pruebas de Aptitud para el Acceso a la Universidad). Prácticamente, de forma ininterrumpida, he

participado desde esa fecha hasta la actualidad en dichos tribunales como vocal, corrigiendo siempre los exámenes de lengua española, por lo que aquí presento una visión de 25 años sobre la evolución que han sufrido las pruebas de esta materia y, en la medida de lo posible, las diversas circunstancias que las han envuelto en diversos momentos de su existencia. Hay que destacar que a nadie se le escapa la gran influencia que ejercen, han ejercido y lo seguirán haciendo, las pruebas comúnmente denominadas de *Selectividad* en la formación de los estudiantes de Secundaria. El hecho de tener que hacer unos exámenes especiales para poder entrar en la Universidad a estudiar una determinada titulación ha convertido en cierto modo el último curso de bachillerato, se quiera o no admitir, en un curso finalista, dirigido básicamente no solo a aprobar sino sobre todo a conseguir unos resultados determinados en estas pruebas. Si no fuera así, no se entendería que fuera noticia en los periódicos no solo la celebración de estos exámenes, lo cual no sería extraño dado que es un acto que afecta a miles de estudiantes multiplicados por los miembros que componen su entorno familiar más próximo, sino el contenido de los mismos, como se podrá ver más adelante.

Por supuesto, aparte de hacer una valoración general del formato, partes, contenidos, etc., de las pruebas de lengua española, así como de su evolución, me centraré principalmente en todo aquello que tenga que ver directa o indirectamente con la enseñanza de la gramática, común denominador del presente volumen. Y ello nos debe permitir responder a las siguientes preguntas a lo largo del presente estudio: ¿se exigen los mismos conocimientos de gramática en los actuales exámenes o, como se dice popularmente, el nivel ha bajado estrepitosamente?; ¿sería capaz un estudiante de la actual Secundaria de responder y aprobar una prueba de selectividad de hace 25 años?; ¿ciertamente reflejan y demuestran los exámenes actuales los conocimientos reales de gramática que posee un estudiante de Bachillerato?; ¿es suficiente el peso que posee la gramática en las pruebas de lengua española? Realmente son muchas las preguntas que nos podríamos plantear sobre este tema y son también muchos los prejuicios que pueden influir a la hora de responder, por lo que nuestra intención es ser lo más objetivos posible en el análisis del tema que nos concierne. Si al final, una vez analizados todos los aspectos, concluimos que hay que responder negativamente a las anteriores preguntas, tal vez sería hora de abordar de una vez

por todas el tema del conocimiento de la lengua, en general, y de la gramática, en particular, desde dentro, desprovisto de cualquier condicionante externo de tipo extralingüístico; y a buen entendedor....

2. El examen de lengua española en 1992

En 1992 las pruebas de Selectividad las ponía la Coordinación del COU y las PAAU, entre las que estaba el examen de lengua española. El coordinador (en aquella época coordinadora) de materia era un profesor universitario y, de hecho, a pesar de todos los cambios de planes de estudio, se ha seguido manteniendo esa tradición hasta la actualidad al tratarse de pruebas de acceso a la universidad. Además de poner el examen, el coordinador establecía unos "Acuerdos de Comisión de Materia" para que todos los centros de enseñanza que impartían la lengua española de COU supieran qué entraba en el examen y cómo era, es decir, qué partes tenía. En esta época, el ejercicio constaba de dos opciones, que también se han mantenido hasta la actualidad, y cada una de ellas estaba constituida por un texto diferente sobre el que se formulaba una serie de preguntas distribuidas en cuatro apartados: a) análisis sintáctico de una oración; b) cuestiones gramaticales diversas; c) comprensión del texto; y d) pregunta teórica relacionada con algún aspecto del texto.

Por análisis sintáctico se entendía el estudio categorial y funcional de la estructura de una oración. Para evitar penalizaciones a los estudiantes a causa de haber tenido profesores de lengua con diferentes marcos teóricos, se pedía un análisis explicado, redactado, antes que una notación esquemática, y sobre todo se buscaba el empleo por parte del estudiante de criterios formales y no nocionales, que demostraran un conocimiento lingüístico claro y fundamentado. Además, se pedía que se destacasen en este análisis los aspectos considerados de mayor relevancia de la oración, como son las funciones sintácticas, los niveles de jerarquía establecidos entre los elementos, las relaciones oracionales, los tipos de oraciones, etc.

En relación al apartado de cuestiones gramaticales, se señalaba que las preguntas que se formularan versarían sobre aspectos puntuales del texto. Por ejemplo, se podía pedir el comentario morfológico de una forma verbal, la

identificación de clases de palabras (si son sustantivos, adjetivos, etc.), la función sintáctica de un pronombre así como de su antecedente, o el estudio de algunas de las palabras que aparecen en el texto desde un punto de vista morfológico (flexión, derivación, composición) así como la explicación de sus componentes.

Respecto a la comprensión del texto, con la finalidad de evaluar la capacidad de comprensión del estudiante así como su uso de la lengua, se podían formular preguntas sobre diversos aspectos, tales como explicar el significado de una secuencia o expresión, parafrasear alguna oración o frase hecha, sustituir las formas no personales de un verbo por sus correspondientes formas personales o viceversa, o convertir en estilo indirecto una secuencia del texto que estuviera en estilo directo, etc.

Finalmente, la pregunta teórica versaba sobre un apartado del programa de la asignatura relacionado con el texto. Como extensión se pedían unas 200 palabras aproximadamente y como títulos de posibles preguntas se sugería la modalidad oracional, las funciones del lenguaje, la subordinación sustantiva, las variantes dialectales del español, el uso de los tiempos verbales, la formación de palabras, la estructura y funciones del sintagma nominal, etc. Siempre se intentaba que los enunciados de esta pregunta se correspondieran con epígrafes del programa de la asignatura.

Como se puede constatar claramente, se trataba de un examen con una gran carga de contenidos, de gramática pura y dura en el mejor sentido de la expresión, en donde un estudiante que estuviera bien preparado para hacer análisis sintácticos, que tuviera una buena base de morfología y sintaxis para resolver las cuestiones gramaticales propuestas, que poseyera un conocimiento de su lengua adecuado a su edad que le permitiera comprender el texto elegido y que hubiera estudiado los temas teóricos, podía obtener una nota más que razonable. O, visto desde otro punto de vista, en definitiva difícilmente se podía aprobar el examen sin haber estudiado la materia del curso. Y el problema fundamental creo sinceramente que era más para el coordinador de materia que para el estudiante, pues encontrar diferentes textos en los que hubiera de todo lo que se necesitaba para preguntar, realmente tenía que ser muy complicado y debía exigir muchas horas de búsqueda y dedicación.

Sobre la puntuación de las preguntas, los dos primeros apartados valían en su conjunto un máximo de 5 puntos. Según la complejidad de la oración que se tenía que analizar, la puntuación del apartado dedicado al análisis sintáctico oscilaba entre 2 y 4 puntos, siendo compensada por la del apartado de cuestiones gramaticales, que variaba de forma complementaria entre 3 y 1 puntos. El apartado tercero de comprensión del texto se valoraba como máximo con 3 puntos y el apartado cuarto de teoría como máximo con 2 puntos.

Por último, de cara a la nota final, los errores ortográficos o de expresión descontaban cada uno 0,25 puntos hasta un total de 10 puntos, es decir, sin límite. Sin embargo, solo se tenían en cuenta una única vez en el descuento las faltas de ortografía repetidas, los errores o la ausencia de acentuación, a menos que afectaran a palabras muy conocidas, ya que en este caso sí implicaba un descuento mayor al evidenciarse por parte del estudiante un desconocimiento muy profundo de la lengua que sí debía ser penalizado; y también había que poner en cuarentena los lapsus debidos al nerviosismo o al contacto de lenguas catalán y español, que solo incidían negativamente en la nota global si eran recurrentes, por lo que su presencia esporádica podía no ser tenida en cuenta por el corrector. Finalmente, se indicaba que los errores graves de expresión, entendiéndose por tales las palabras usadas inadecuadamente, la puntuación inadecuada o inexistente, la sintaxis caótica, etc., debían ser objeto de una penalización incluso mucho más severa que la de las faltas de ortografía. Como se puede observar, el criterio sobre lo que se debía o no descontar por ortografía, sintaxis, léxico, etc., quedaba en manos de los correctores y en función de lo que el sentido común les dictara, lo cual no estaba nada mal, ya que todo corrector era un profesor, de instituto o de universidad, acostumbrado a lidiar con estos errores. Sin embargo, el concepto de falta repetida era lo que no estaba tan claro, ya que ¿respondía a un criterio de un mismo vocablo o una misma estructura silábica? En otras palabras: ¿era la misma falta no acentuar dos voces distintas que terminaran en el hiato -ía o por tratarse ambas de un verbo en pasado debían considerarse como un único elemento? Esta discusión apareció durante unos cuantos años y todavía sale de vez en cuando en la actualidad, a pesar de que el sistema de descuentos por faltas ha cambiado y mucho, como se verá más adelante. Por otra parte, si reflexionamos sobre la cantidad de puntos que se restaban en aquel tiempo por

los anteriores errores, no recordamos que fueran muchos, a pesar de que cada falta suponía un descuento de -0,25 puntos.

Por otra parte, de cara a la corrección de los exámenes, no existían unas pautas de corrección como en la actualidad. Lo que hacía el coordinador era repartir un modelo de pautas de puntuación (así se llamaban) en la reunión con los correctores que se realizaba antes de la celebración de las pruebas de Selectividad, sobre el mes de mayo, siempre relacionadas con los exámenes del año anterior. Pasadas las pruebas de Selectividad, cada corrector debía redactar las pautas de puntuación seguidas y tenía que enviarlas al coordinador para que las pudiera tener en cuenta de cara a las posibles reclamaciones². Si bien en la actualidad, en la que todo está muy pautado, valga la redundancia, esto se puede ver como algo extraño, no hay que olvidar que solo podían ejercer como correctores profesores de universidad o de instituto de secundaria que estuvieran impartiendo una asignatura relacionada con la materia de examen, por lo que se suponía que poseían experiencia y capacidad suficientes para poder ejercer su función. Por otra parte, como ya se ha señalado, en la reunión previa de correctores se daban unas líneas generales de actuación, por lo que la disparidad de criterios no podía ser muy amplia, al menos en principio. De esta forma, se conseguía unificar, de manera general, los criterios aplicados, ya que se trataba de una asignatura de carácter obligatorio para todos los estudiantes que se presentaban a las pruebas de Selectividad, por lo que intervenía un gran número de profesores como correctores. Con ello se pretendía evitar la dispersión de criterios, así como flexibilizar la corrección. De este modo se indicaba muy claramente que no se podía penalizar a los estudiantes por emplear una terminología diferente a la propia del corrector o aportar una solución alternativa a un problema, siempre y

² Un aspecto que ha cambiado es que antiguamente los coordinadores de centro podían ver los exámenes corregidos que los estudiantes consideraban que presentaban problemas, y formular por escrito en la parte posterior de la prueba una reclamación puntual sobre la corrección y la puntuación de una o más preguntas en concreto, o sobre el examen en general, alegando el motivo del desacuerdo. Esto facilitaba enormemente las tareas de doble corrección o reclamación, ya que en la actualidad se tiene la sensación de que una parte muy importante de estudiantes solicita la doble corrección sin motivo aparente (de perdidos, al río), dados los resultados que obtienen una vez finalizado dicho proceso.

cuando los contenidos fueran correctos, dada la existencia de distintas escuelas lingüísticas y marcos teóricos³.

Hay que tener muy en cuenta también que la duración de la prueba era de 1 hora⁴, aspecto que tanto el coordinador como el corrector debían tener muy en cuenta a la hora tanto de formular las preguntas (no podían ser de respuestas muy largas) como de corregir los contenidos (no se podía pretender que los estudiantes lo explicaran todo en tan corto espacio de tiempo).

Si analizamos el examen de Lengua Española de junio de 1992, incluido en el Anexo 1, se observa sin problemas que responde fielmente a los "Acuerdos de la Comisión de Materia" establecidos. En primer lugar, ambas opciones presentan un texto breve, de entre 8 y 10 líneas (no había mucho tiempo para leer los textos y elegir la opción), en este caso los dos de tipo literario, y la puntuación de cada parte se corresponde con lo acordado: el análisis sintáctico vale 3,5 puntos, las cuestiones gramaticales 1,5 puntos, por lo que las preguntas 1 y 2 suman 5 puntos en total, la comprensión del texto vale 3 puntos y la pregunta de teoría 2 puntos, por lo que también vuelven a sumar otros 5 puntos.

Las pautas de puntuación que envié al coordinador fueron las siguientes (al no haber puntuaciones parciales estas se tenían que especificar de algún modo por parte del corrector):

OPCIÓN A

1. Análisis sintáctico [3,5 puntos]:

a) Identificación de la estructura de la oración compuesta (2 oraciones principales coordinadas [0,5] + 1 subordinada sustantiva de CD [0,5] + 1

³ Por ejemplo, en el caso de la identificación de las funciones sintácticas, todo el mundo conoce las diferencias terminológicas con la escuela estructuralista del profesor Alarcos Llorach, en la que el complemento de régimen verbal (CRV), también llamado complemento preposicional de régimen, recibía el nombre de suplemento.

⁴ Las pruebas de Selectividad duraban dos días no seguidos. En 1992 la convocatoria ordinaria de junio fue los días lunes 22 y jueves 25, siendo el segundo día después de la fiesta de Sant Joan. El lugar de celebración podía ser un instituto de Secundaria, con la finalidad de que el estudiante estuviera en un entorno más "amigo". El primer examen del primer día era el Comentario de Texto, que duraba una hora y media, había un descanso de 15 minutos y luego se realizaba la prueba de Lengua Extranjera, pero de una hora solo. Al cabo de tres horas y cuarto, por la tarde, se hacía el examen de Filosofía, de hora y media, seguido de un descanso de 15 minutos, y finalmente se realizaban los exámenes de Lengua Catalana y Lengua Española, los dos seguidos sin descanso, por un total de dos horas. El segundo día se examinaban de las asignaturas de especialidad, todas con una duración de una hora y media.

subordinada comparativa [1] + 1 subordinada adverbial temporal [0,5]): → 2,5 puntos.

b) Identificación de los constituyentes básicos (forma, función, etc.): → 1 punto.

2. Cuestiones gramaticales [1,5 puntos]:

a) Análisis morfosintáctico de la forma «quién» (forma y función: pronombre interrogativo sujeto [0,5]; y tipo de subordinada que introduce: subordinada sustantiva de CD [0,5]): → 1 punto.

b) Segmentación en morfemas de «excombatientes» [0,25] e «inapelable» [0,25], con su respectiva clasificación: → 0,5 puntos.

3. Comprensión del texto [3 puntos]:

a) Señalar los antecedentes de los pronombres de tercera persona («lo» [0,5], «ellas» [0,5], «les» [0,5], «les» [0,5]): → 2 puntos.

b) Glosar⁵ el significado de «tirar por la borda» [0,5] y construir una oración en la que aparezca dicha expresión [0,5]: → 1 punto.

4. Teoría [2 puntos]:

Definición de perífrasis verbal [0,5]; tipos de perífrasis según aspectos formales y semánticos [1]; ejemplos del texto («sigo creyendo», «voy a tirar») [0,5]: → 2 puntos.

OPCIÓN B

1. Análisis sintáctico [3,5 puntos]:

a) Identificación de la estructura de la oración compuesta (1 oración principal [0,5] + 2 subordinadas sustantivas de CD coordinadas [1] + 1 subordinada sustantiva de sujeto [0,5] + 1 perífrasis modal [0,5]): → 2,5 puntos.

⁵ Durante mucho tiempo aparecía el vocablo *glosar* para pedir que se comentara o interpretara el significado de una palabra o expresión, pero debido al desconocimiento de esta voz por parte de los estudiantes (siempre preguntaban qué quería decir durante la celebración de las pruebas), acabó siendo sustituida por otra más transparente o actual.

b) Identificación de los constituyentes básicos (forma, función, etc., «se» pronominal o medial [0,5]): → 1 punto.

2. Cuestiones gramaticales [1,5 puntos]:

Análisis morfosintáctico de la forma «al que» (forma y función: pronombre relativo de CI que introduce una subordinada adjetiva [0,75]) y de la forma «déjalo» (verbo en imperativo + clítico de CD [0,75]): → 1,5 puntos.

3. Comprensión del texto [3 puntos]:

a) Convertir un fragmento en estilo directo [1] y otro en estilo indirecto [1]: → 2 puntos.

b) Glosar el significado de «intercedía» [0,5] e «indiscriminado» [0,5]: → 1 punto.

4. Teoría [2 puntos]:

Definición de sinonimia [0,5], polisemia [0,5] y homonimia [0,5], aportando algún ejemplo; señalar algún ejemplo de sinonimia extraído del texto («cuarto, estancia, habitación»; «televisor, aparato») [0,5]: → 2 puntos.

Contemplado este tipo de examen desde la perspectiva actual, la verdad es que lo primero que se le pasa a uno por la cabeza es si un estudiante del Bachillerato de 2017 sería realmente capaz de resolverlo en su totalidad (sería deseable suponer que sí) y, si fuera así, qué tanto por ciento sería capaz de aprobarlo, ya no digo de sacar buena nota, y en un tiempo limitado de una hora. Ciertamente se trata de un examen muy variado y completo por lo que respecta a la evaluación de los contenidos gramaticales y realmente no es muy difícil, siempre y cuando se tengan los conocimientos adecuados. Como era de esperar, el análisis sintáctico es una de las partes más importantes de esta prueba tanto por su puntuación como apartado propio, como por el hecho de que también forma parte del apartado de cuestiones gramaticales e incluso de la comprensión del texto, ya que este análisis es necesario para establecer qué tipo de elemento lingüístico es *quién*, así como la clase de oración subordinada que introduce, o analizar secuencias como *al que* y *déjalo*, o señalar los antecedentes de ciertos

pronombres personales que se hallan en el texto. Con esto no hacemos más que destacar la importancia de un correcto análisis sintáctico para la perfecta comprensión y elaboración de todo tipo de textos. Si volvemos sobre las oraciones⁶, si bien poseen una cierta extensión, pueden ser explicadas sin grandes problemas tanto en una opción como en otra (el análisis esquemático podría implicar cierta dificultad en la opción A para representar la comparativa), y permiten señalar con claridad las oraciones principales y subordinadas existentes, así como los diferentes tipos de complementos y sus funciones sintácticas. La presencia de un *se* junto a un verbo al igual que las perífrasis verbales eran aspectos gramaticales muy trabajados en la época. Y en relación al resto de preguntas, saber intercambiar estilo directo e indirecto en un texto es uno de los mejores ejercicios para demostrar el dominio gramatical de una lengua por parte de un hablante, ya que intervienen factores de muy diverso tipo (verbos, pronombres, etc.), todos ellos relacionados entre sí y que en su conjunto son los que acaban dando coherencia y cohesión. Por otra parte, poder segmentar en morfemas dos vocablos como *excombatientes* e *inapelable*, que poseen prefijos y sufijos claros, demuestra el desarrollo de la capacidad necesaria que tiene un estudiante de analizar una palabra, habilidad imprescindible en su vida académica para poder acabar entendiendo cualquier vocablo que presente una estructura similar. Además, glosar, o comentar, el significado de expresiones figuradas como *tirar por la borda* o vocablos como *intercedía* e *indiscriminado*, que aparecen en un contexto en el propio texto, permite hacer patente no solo un bagaje léxico adecuado a una determinada edad, sino también la capacidad de comprensión de determinadas partes de un texto a partir de todo su conjunto. Y,

⁶ Algunas de las oraciones elegidas para ser analizadas en las siguientes convocatorias hasta el año 1994 son: «Hoy le he dicho al joven guardia que me dijo que la luna era tan mora como yo que me guarde los dirhams que salvé del naufragio» [4 puntos] y «A buen seguro habría llegado a interesantes conclusiones si no me hubiera sobresaltado un tenue gemir que provenía del otro extremo de la estancia» [3 puntos] (septiembre de 1992); «Tal vez eso es lo que me sucede, tal vez por eso tengo la impresión de no haber existido los días pasados» [3,5 puntos] y «Creía que yo no había entendido y que los que decían que habían entendido habían visto una luz mucho más clara y unas figuras mucho más nítidas que yo» [4 puntos] (junio de 1993); «Era penoso llegar a Macerta en un tren sin comodidades ni calefacción, que en cuarenta años no había sido capaz de ahorrar ni una de las nueve horas de un viaje abrumador» [4 puntos] y «Son contagios acérrimos, testarudos expolios que embadurnan mi alma, la confinan a un tramo residual de esa red en que a veces se atrofian los recuerdos» [3,5 puntos] (septiembre de 1993); «Me gustaría saber a qué atenerme, y nadie mejor que usted para aclarármelo» [3 puntos] y «Allí estaba la cama de cortinas bordadas con hilos de oro, y la sobrecama de prodigios de pasamanería todavía acartonada por la sangre seca de la amante sacrificada» [3 puntos] (junio de 1994).

finalmente, sobre el desarrollo de los temas teóricos, no hay más que decir que se corresponden con subapartados del programa, tal y como estaba acordado.

Si nos atenemos a los resultados obtenidos por los estudiantes, de un instituto de 55 exámenes que corregí en 1992, la nota media fue un 5,26, pero hay que destacar que junto a un 9,5 podía encontrarse también un 0,5, por lo que había una gran variedad de calificaciones, fruto en nuestra opinión del hecho de que los conocimientos eran en esa época el elemento fundamental en la evaluación de la prueba.

Por otro lado, la relación entre Universidad y Secundaria siempre ha sido un tema de especial interés, y eso se demostró, por ejemplo, con el envío que se hizo desde la Coordinación del COU y de las PAAU en 1993 a los departamentos de filología española de las universidades catalanas de los programas de COU, cuando estos eran revisados y modificados por la propia Coordinación. Es decir, el temario que se impartía en el famoso Curso de Orientación Universitaria era decidido por las Universidades, en resumidas cuentas por el Coordinador de cada materia, que a su vez ponía el examen de Selectividad. Este aspecto es de gran importancia y sufrirá cambios sustanciales a lo largo del tiempo con las reformas en educación que surgieron con posterioridad. Como se señalaba antes, este envío, aparte de servir para difundir los cambios acontecidos, obedecía al deseo de que los departamentos de lengua española supieran los conocimientos que deberían tener los estudiantes de primer curso de carrera, y de este modo poder preparar los temarios de las asignaturas universitarias como una continuación natural de las del COU, para así poder evitar saltos o repeticiones de los contenidos.⁷

Si se lee con atención el temario adjunto (véase Anexo 2), hay una serie de frases o reflexiones que merece la pena destacar. En la introducción, la enseñanza de la lengua, y en este caso de la lengua española, se considera “un elemento básico para el desarrollo intelectual de los alumnos y un instrumento necesario para alcanzar unos conocimientos propios de los estudios universitarios”, ya que “la interdependencia entre pensamiento y expresión lingüística condiciona en

⁷ Estas son las ideas básicas que aparecen en la carta que el Coordinador del COU y de las PAU mandó junto con el temario de lengua española en 1993 a todos los departamentos de filología española de las universidades catalanas.

gran medida el desarrollo intelectual”. Suponemos que por ello era una de las materias que contaba con más horas a la semana para su enseñanza en el Bachillerato, dada su gran importancia. Por su parte, si nos fijamos en los contenidos generales, el primero que aparece hace referencia al conocimiento del funcionamiento interno de la lengua mediante la reflexión para, a partir de este, desarrollar las capacidades de comprensión y expresión correctas, tanto a nivel oral como escrito, de todo tipo de textos. Y si analizamos el temario, de 10 temas que lo componen, 7 (del 2 al 8) corresponden básicamente al estudio sintáctico de la lengua (la estructura del lenguaje, la oración gramatical, tipos de oraciones básicas, la estructura del sintagma nominal, la estructura del sintagma verbal, la oración compuesta y las unidades supraoracionales). El resto de temas son una introducción, tema 1, en donde se repetían las sempiternas funciones del lenguaje⁸, otro sobre variación lingüística sincrónica y otro sobre la situación lingüística, en cierto modo más de tipo diacrónico.

Durante este mismo año 1993, los criterios de evaluación de las PAAU de la materia de lengua española sufrieron algunos cambios, pequeños pero no por ello menos significativos. Por lo que respecta a la puntuación de cada apartado, el primero, el análisis sintáctico de una oración, pasó de 2-4 a 3-4 (por lo que aún cobró mayor importancia y peso en el examen el análisis), dependiendo la puntuación elegida de la mayor o menor complejidad de la oración; y el segundo, las cuestiones gramaticales diversas, de 3-1 a 2-1, con mayor o menor puntuación en función de tener que compensar o no la dificultad del primer ejercicio. Los restantes apartados mantuvieron la misma puntuación: el tercero, la comprensión del texto, con 3 puntos, y el cuarto, la pregunta teórica, con 2 puntos.

Y en relación a la penalización por los errores de ortografía y expresión, se introdujo una serie de precisiones que todo corrector debía tener muy en cuenta. En primer lugar, había que marcar explícitamente en cada ejercicio todos los errores de tipo formal detectados, independientemente de las cuestiones de contenido. En segundo lugar, estos errores se organizaron en tres grupos

⁸ Nunca hemos llegado a entender, y más desde la perspectiva de padres también lingüistas, por qué se les tiene que enseñar lo mismo a nuestros adolescentes año tras año si no es con el único fin de que acaben odiando algo por cansancio.

diferentes: acentuación, faltas de redacción (puntuación errónea o inexistente, sintaxis caótica, vocablos empleados inadecuadamente, etc.) y ortografía. Cada uno de los aspectos anteriores tenía que ser considerado de forma unitaria. Ello implicaba que el máximo que un corrector podía descontar por errores de acentuación era 1,5 puntos, y estos tenían que ser valorados de forma global y en términos cualitativos y no cuantitativos, es decir, no contando mecánicamente todos los acentos inexistentes; el máximo por faltas de redacción eran 2 puntos, también valoradas de forma global y cualitativa; y, sin embargo, seguía sin haber límites en las faltas de ortografía consideradas graves, ya que cada falta bajaba la nota 0,5 puntos. De nuevo, obviamente, se recomendaba que los lapsus esporádicos atribuibles o no al contacto de lenguas español y catalán no contaran, así como tampoco las faltas de ortografía repetidas, excepto en casos graves, como ya se comentó anteriormente. Todos estos descuentos tenían que restarse de la nota final global. Como se puede apreciar, si bien se moderaban los descuentos por acentuación, aunque no dejaba de ser el aspecto más polémico decidir qué era una falta repetida y qué no, y también los descuentos por faltas de redacción, las faltas graves de ortografía seguían sin tener límite, pero al separarse claramente de las anteriores permitía seguir penalizando a un tipo particular de estudiante, minoritario por suerte, y favorecía a una mayoría, que podía incurrir en una serie de errores no tan graves, ya que la puntuación de los contenidos solo podía ser reducida entonces con un máximo de 3,5 puntos en total, cuando antes no había límites. De esta forma, se zanjaba durante un tiempo la eterna discusión sobre el hecho de que los descuentos por errores de ortografía y expresión no debían impedir una evaluación mínima y suficiente de los contenidos gramaticales.

3. El examen de lengua española en 1995: un primer cambio

En 1995, suponemos que por un cambio de coordinador (en esta ocasión también coordinadora, pero de una universidad diferente), el diseño del examen sufrió unas pocas modificaciones significativas. Aunque se mantenían los apartados establecidos anteriormente con los mismos criterios de puntuación, resulta llamativo el desglose que sufrieron tanto el apartado 2 de Cuestiones gramaticales

como el apartado 3 de Comprensión del texto. Ambos apartados se dividieron en 4 o 5 subpreguntas, cada una con un valor de entre 0,5 y 1 punto, lo cual permitía que el estudiante obtuviera una serie de puntuaciones parciales con respuestas muy breves y concretas, en donde no se pedía justificación alguna. Por ejemplo, en el Anexo 3, en donde aparece la Convocatoria de junio de 1995, en la opción A, en el apartado de Cuestiones gramaticales de 2 puntos, se le pide al estudiante que diga la categoría gramatical de «sólo» en «estaba sólo a un kilómetro de Son Gualba», que señale una perífrasis del texto (no importa ni se pide de qué tipo es), que indique la función sintáctica de «me» en «sus ojos casi inexpresivos me buscaban» y que construya un sustantivo con la misma raíz que el adjetivo «magnetizada», todos con un valor de 0,5 puntos. Como se puede ver, se trata de respuestas rápidas, ya que no hay que olvidar que el examen era de una hora, en donde se preguntan contenidos sobre todo de sintaxis pero también de morfología. Por lo que respecta al apartado 3 de Comprensión del texto, de 3 puntos, en un total de 5 subpreguntas se pide que se señale una palabra del texto que esté empleada en sentido figurado o metafórico, que se indique el vocablo primitivo de «lodazal», el significado de la expresión «noche cerrada», que se sustituya el sintagma «casi inexpresivos» por una expresión equivalente y que se sustituya la palabra «moribundo» por un adjetivo o expresión equivalente perteneciente al registro coloquial, todas por 0,5 puntos excepto la tercera que valía 1 punto. De nuevo en este apartado, si bien priman claramente los aspectos de índole semántica, también intervienen los conocimientos de morfología. Por otro lado, a pesar de que se mantuvo el apartado 1 de Análisis sintáctico de una oración, esta pasó a ser más breve en cuanto a su extensión, ya que la limitación de la realización de la prueba a solo una hora había provocado en ocasiones anteriores las quejas del profesorado de Secundaria de la materia sobre la relación entre la excesiva complejidad de la oración, su puntuación y el tiempo necesario para su correcto y completo análisis. La verdad es que no siempre le sobraba al estudiante mucho tiempo. Y en relación al apartado 4 de Teoría, es muy significativo cómo se pasa de enunciar un tema muy concreto, como sería «Las perífrasis verbales», a introducir en la formulación de la pregunta la expresión «hable de las oraciones atributivas», con la idea de que en un tiempo tan limitado se deja muy claro que no se pide el desarrollo completo y exhaustivo

de un tema (antes ya se les daba esta idea a los correctores para que lo tuvieran en cuenta a la hora de puntuar), sino que el estudiante demuestre que es capaz de hablar de ello en un espacio y un tiempo limitados, pero con coherencia y cohesión.

Otro aspecto que también hay que destacar es que, si los datos no me inducen a error, es la primera vez que se reparte, por envío mediante fax, unas pautas de corrección a todos los correctores de lengua española. Con la incorporación de estas pautas se pretendía evitar posibles desviaciones respecto a la nota en función del corrector que tocara. Que quede muy claro que en ningún momento se dudaba de la capacidad de los correctores ni del trabajo realizado, sino que a medida que las pruebas de Selectividad iban repercutiendo cada vez más de forma significativa en la posibilidad de elección de una titulación, se buscaba que el proceso de corrección fuera lo más homogéneo posible, sobre todo cuando la valoración de las preguntas de cada apartado presentaba un margen tan amplio en su puntuación. Sin embargo, ello no significaba que el análisis sintáctico de las oraciones estuviera desglosado por puntos, responsabilidad que seguía recayendo en el corrector, pero al menos, que no es poco, precisaba qué elementos, qué categorías gramaticales y qué funciones sintácticas eran los que tenían que aparecer de algún modo en la respuesta, ya fuera como explicación o como esquema. En el caso de la pregunta teórica no había ninguna pauta, ni de contenido ni de puntuación, pues se sobreentendía que el corrector era conocedor suficiente de la materia. Y en relación a las cuestiones gramaticales y la comprensión del texto, la pauta facilitaba minuciosamente todas las respuestas correctas, que por su brevedad y concisión eran de una gran ayuda en la corrección, y de nuevo permitía una unificación general en la realización de este procedimiento.

Por lo que respecta al contenido previsto dentro de cada apartado, a partir de este momento se hizo una serie de precisiones sobre lo que podía o no entrar, o el tipo de respuesta esperable, de tal modo que se introdujeron más elementos a tener en cuenta en una guía para los correctores de lengua española de las PAAU 1995. De este modo, en el apartado del análisis sintáctico se solicitaba la explicación o la representación de las funciones sintácticas mediante un gráfico, ya fuera tipo diagrama arbóreo, vectores, etc., además de la categoría morfológica

de sus componentes, la estructura de cada sintagma así como de la oración. En el de cuestiones gramaticales, en el que se insistía que no debía justificarse la respuesta y que se buscaban respuestas escuetas, además de las preguntas habituales sobre la categoría gramatical o la función sintáctica desempeñada por una o varias palabras del texto junto a cuestiones relacionadas con la pronominalización, referentes pronominales (tanto desde el punto de vista semántico como gramatical), tipología de perífrasis verbales e identificación de diferentes tipos oracionales, o cuestiones léxico-morfológicas en las que se buscaba la estructura de palabras complejas y su clasificación o preguntas relacionadas con el paradigma verbal y la morfología flexiva, se introdujo una serie de cuestiones de cara a conseguir la creatividad del estudiante, en las que se pedía que inventaran un ejemplo o realizaran cambios categoriales, entre otras cosas. En el tercer apartado de comprensión del texto, además de las preguntas habituales sobre sinonimia, cambio de estilo, la persona del relato, etc., se introdujeron también elementos relacionados con la práctica lexicográfica al solicitar el significado de un elemento o grupos de vocablos, sobre todo en entornos de polisemia o de sentido figurado, así como con la creatividad lexicológica al pedir la construcción de una palabra de una determinada categoría a partir de un mismo o distinto prefijo, raíz, etc.; también se incorporó por primera vez el concepto de gramática del texto y de relaciones extraoracionales en aquellas preguntas que pedían la identificación de un conector oracional u ordenador del discurso; y relacionado con la variación lingüística, se podía solicitar el cambio de registro de alguna frase o expresión del texto o la identificación del tipo de registro utilizado en este. Finalmente, en el cuarto apartado de teoría, como se ha señalado antes, existía una clara conciencia del poco tiempo que tenía la realización de la prueba, por lo que se insistía mucho en que no se pedía en ningún momento una respuesta exhaustiva sino que simplemente se buscaba poder evaluar la capacidad argumentativa, de síntesis y de ejemplificación del estudiante, por lo que debía tenerse sobre todo muy en cuenta su capacidad de organizar sistemáticamente la respuesta, elaborar el contenido teórico y elegir los ejemplos. Sin embargo, se dejaba muy claro que a pesar del poco tiempo del que disponía el estudiante para responder esta

pregunta, en ningún momento se daba por bueno el empleo exclusivo de un esquema, por lo que la respuesta debía ser redactada.

Sobre el sempiterno tema de los errores ortográficos y de puntuación, se mantuvieron los acuerdos de 1993 vistos anteriormente (1,5 puntos como máximo por errores de acentuación, 2 puntos como máximo por faltas de redacción y 0,5 puntos sin límite por cada falta de ortografía grave), pero desde el momento en que entraron en vigor estas normas, el problema que se planteó fue la consideración de cuándo una falta podía ser considerada grave, por lo que en todas las reuniones con profesores de Secundaria y correctores se empezó a pedir al coordinador un catálogo de faltas graves, a lo cual siempre se respondió que resultaba del todo imposible además de inadecuada la confección de tal catálogo, por lo que recaía en cada corrector aplicar según su criterio (o sentido común) el documento elaborado sobre la corrección de las pruebas.

Posteriormente, en la Guía para los correctores de lengua española de las PAAU de 1996, el único cambio que se produjo respecto a la guía del año anterior fue en el primer apartado, el del análisis sintáctico, en el que se indicaba que a partir de esa fecha las oraciones elegidas para ser analizadas tenderían a ser más cortas y a presentar un menor número de problemas concretos por frase, lo cual conllevaba la posibilidad de que en algunas pruebas hubiera dos oraciones en lugar de una para ser analizadas, como de hecho así sucedió en la opción A de junio de ese mismo año⁹. También se volvía a pedir para la corrección de este apartado el respeto por parte del corrector a la terminología utilizada por el estudiante siempre que esta perteneciera a cualquiera de las escuelas gramaticales consideradas al uso. El resto de aspectos, si bien algunos se explicitaban ahora por escrito, su práctica totalidad ya se había comentado en la guía del año anterior o en las reuniones previas a la corrección.

En relación a la nota media, si bien carezco de los datos generales de toda Cataluña, de cara a contrastarlo con los de años anteriores, en junio de 1995, en un grupo de 70 estudiantes que corregí, el promedio alcanzado, después de haber

⁹ Algunas de las oraciones seleccionadas para ser analizadas hasta 1996 son: «Estaba totalmente convencida de que presentaba mi presencia muy cerca y que quería hablarme» [3 puntos] y «Los vecinos se quedaron en silencio sin saber qué decirse los unos a los otros» [3 puntos] (junio de 1995); «Recuerda que has de tratarles como a hombres» [1,5 puntos] y «Sin ellos yo podría quizá vivir pero no vivir humanamente» [1,5 puntos], y «Todo lo que usted y sus hijos necesiten saber lo encontrarán en la Nueva Enciclopedia Temática» [3 puntos] (junio de 1996).

realizado todos los descuentos por errores posibles, fue de 7,17, en donde la nota más baja fue un 4 y la más alta un 9,5, mientras que al año siguiente, en junio de 1996, en un grupo de 73 estudiantes, la nota media fue de 6,95, en el que la nota más baja fue un 3,5 y la más alta un 10, junto a un 9,5 y ocho exámenes con un 9. Como se puede constatar por los resultados obtenidos, a pesar de que el universo analizado no es nada significativo cuantitativamente, no deja de ser curioso cualitativamente que la rebaja en el nivel de exigencia expresada en la guía de correctores de lengua española para el análisis sintáctico de la oración u oraciones comportara una mejora sustancial de la nota media de la materia, lo cual implicaba aspectos tanto positivos como negativos. Si bien la nota media de una materia debería en principio estar ligada *grosso modo* al conocimiento que la población estudiantil de una determinada comunidad posee de ella¹⁰, siempre se ha hecho una lectura diría que malintencionada al comparar año tras año los resultados que se obtenían en lengua española con los de lengua catalana para “constatar” el nivel de dominio adquirido en ambas lenguas. Esta comparación siempre ha sido portada durante mucho tiempo en los periódicos, dado el hecho de que tales pruebas afectan a la vida de miles de estudiantes multiplicados por miles de familiares cercanos. Pero volviendo al tema en cuestión, querer ver en la nota obtenida el grado general de adquisición de una materia en concreto desvirtúa el carácter general de la Selectividad, que no es ni más ni menos que el de distribuir democráticamente un conjunto de estudiantes que han aprobado los estudios de Secundaria entre una serie de titulaciones universitarias. Pese a ello, la calificación global que una materia obtiene sigue estando relacionada, se quiera o no, con el grado de adquisición de unos conocimientos. De ahí que la mejora de

¹⁰ La dificultad mayor o menor de un examen no siempre es buscada en principio de forma consciente por parte del profesor que diseña la prueba. Lo habitual, e ideal, es que el examen se diseñe para reflejar la adquisición de una serie de conocimientos por parte del estudiante, que si son básicos y suficientes otorgan un aprobado, si son insuficientes, un suspenso, y si son muy completos, la nota máxima. Por todo ello, creemos que la prueba más adecuada es aquella que proporciona un abanico de notas, en donde siempre tienen que estar incluidas tanto las calificaciones máximas como las mínimas como límites extremos, y en donde el mayor grueso de notas debería concentrarse en aquella franja que mejor reflejara las calificaciones que estos estudiantes hubieran obtenido en la Secundaria. Si se admite este razonamiento, no se acaba de entender que en ciertas materias muy concretas, la nota media en Selectividad en muchas ocasiones acostumbre a ser un suspenso, porque o bien los estudiantes han llegado con notas que no se corresponden con sus conocimientos reales de la materia o bien los exámenes no se han diseñado correctamente, suponemos que de forma inconsciente, para reflejar tales conocimientos adquiridos.

notas señalada anteriormente en las pruebas de lengua española en esta época tenía como aspecto positivo el convertirse en un indicador de un buen conocimiento de la materia en general y de la gramática en particular, y más cuando el descuento por errores ortográficos y de puntuación podía ser tan alto. Sin embargo, el lado negativo se podía producir si se entendía que el nivel de exigencia había bajado en cuanto a la adquisición de los conocimientos necesarios mínimos exigidos, por lo que el esfuerzo del estudiante de cara a la preparación de esta materia se podía ver resentido. No descubrimos nada, y creemos que muchos compañeros profesores lo compartirán, si decimos que existe una relación directa entre el nivel de exigencia y los resultados de aprendizaje obtenidos: cuanto más se baja el listón, como se dice en el argot académico, para dar facilidades en todos los sentidos, los resultados acostumbran a ser peores (inevitablemente somos seres humanos).

4. El examen de lengua española a partir de 1997: llegan las PAAU del Bachillerato LOGSE

En 1997 se produjo un gran cambio con la llegada de los estudiantes del Bachillerato LOGSE¹¹ y la práctica desaparición de los de COU (todavía convivieron ambos sistemas en Selectividad durante un tiempo), que afectó de lleno a la realización de la prueba de lengua española en Selectividad, tal y como había estado planteada hasta el momento. El diseño de este nuevo examen corrió a cargo de un nuevo coordinador de otra universidad distinta. En primer lugar, con la desaparición de la prueba de Comentario de Texto en Selectividad, esta quedó fusionada en cierto modo con el examen de lengua, ya fuera lengua española o lengua catalana. Y, en segundo lugar, se añadió un apartado

¹¹ El Bachillerato LOGSE supuso un gran cambio en los planteamientos establecidos hasta entonces. Así como el COU, como sus siglas indican, era un curso finalista de preparación para acceder a la Universidad, de ahí los contenidos vistos antes de la materia de *Lengua española*, la formación en Lengua castellana y literatura y en Lengua catalana y literatura en el Bachillerato LOGSE se planteaba, y todavía se plantea si mal no me equivoco, como “un mínim comú que necessita tot estudiant o estudianta tant si, en acabar el Batxillerat va a la universitat, a un cicle formatiu o s’incorpora al món laboral. A partir d’aquest plantejament, caldrà veure quins elements de diversificació curricular podem trobar.” (Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, núm. 2181, de 13 de marzo de 1996, pp. 2433-2436). Para los objetivos generales así como para los contenidos de la materia, en donde la parte gramatical queda realmente muy reducida, remito a la anterior publicación del DOGC.

obligatorio de literatura, ya que esta materia (o mejor dicho lo poco que quedó de ella) pasó a formar parte también de los contenidos de este nuevo Bachillerato. El resultado fue que los estudiantes pasaron a examinarse de una materia que recibía el nombre de *Lengua española* a otra que pasó a denominarse *Lengua castellana y literatura*, en la que debían demostrar sus conocimientos no solo de lengua y literatura sino también los propios del comentario de textos. La primera consecuencia, esperable, es que el nuevo examen aumentó su duración en media hora más, por lo que el estudiante disponía de una hora y media para realizarlo y una media hora de descanso entre los exámenes del primer día (la duración de la Selectividad continuó siendo de dos días alternos).

Por lo que respecta a la estructura de la nueva prueba, se mantuvo la presencia de un texto inicial, pero este prácticamente duplicó su espacio (lógico al asumirse en parte las funciones del dicho comentario de textos) y además en la estructura se pasó de cuatro partes a dos de 5 puntos cada una. La primera parte, denominada *Reflexión lingüística sobre el texto*, era la heredera más clara de las partes una y dos antiguas (el análisis sintáctico y las cuestiones gramaticales), por lo que, como se puede ver en el examen de la convocatoria de junio de 1997 del Anexo 4, se hacían preguntas concretas sobre la categoría gramatical a la que pertenecían ciertas palabras del texto o el motivo por el que se acentuaban ortográficamente, se pedía la búsqueda en ese mismo texto de formas verbales determinadas o de un tipo concreto de oración pasiva y su cambio posterior a activa, etc., y por último se solicitaba el análisis sintáctico de una oración presente en el texto por un total de 1-1,5 puntos¹², pero el nivel de exigencia de este análisis era inferior al de años anteriores, ya que se limitaba simplemente a pedir la función sintáctica de cada uno de los constituyentes (opción A) o de unos pocos seleccionados (opción B). La segunda parte, denominada *Comprensión, contextualización y expresión*, heredera en cierta forma de las antiguas tercera y cuarta partes, la comprensión del texto y la teoría, además de seguir preguntando sobre el significado de ciertas palabras del texto, o pedir, por ejemplo, sinónimos

¹² Algunas de las oraciones elegidas para ser analizadas hasta el año 1999 son: «Pasaron los días y llegó el rescate de uno de los encarcelados» [1,5 puntos] y «No hay **muchos músicos que** hayan escrito **tal cantidad de cartas**» [1 punto] (junio de 1997); «Que nadie crea que somos empresas temporales de la exclusión social» [1,5 puntos] (junio de 1998); «asumen la responsabilidad de descifrar todas las adivinanzas del libro» [1,5 puntos] y «Lo ponía enfermo la calle» [1,5 puntos] (junio de 1999).

por un valor de 1,5 puntos, quedaba bastante desprovista de los contenidos gramaticales propios de lengua española en favor de los de literatura, como se puede observar al realizarse preguntas sobre figuras retóricas (la paradoja, la antítesis, etc.) o pedir el desarrollo en unas 150 palabras, por 2 puntos (la misma puntuación que tenía la pregunta teórica gramatical antigua), de un tema elegido de entre dos relacionado con la literatura. Como se puede constatar, el nuevo diseño de examen reduce sustancialmente la presencia de los contenidos de gramática, tanto a nivel práctico (dificultad del análisis sintáctico de la oración) como a nivel teórico (ausencia de preguntas de desarrollo sobre un tema propio de gramática), en beneficio claramente de los de literatura, aunque tampoco se trata de una historia de la literatura muy específica, pues temas como «el amor en la literatura» o «las relaciones entre la música y la literatura», que aparecen en esta convocatoria para ser desarrollados en apenas 150 palabras, no precisaban de grandes conocimientos. Podríamos decir entonces que la antigua pregunta teórica más memorística sobre gramática de la lengua española acabó siendo sustituida por la expresión escrita o redacción presente en todo antiguo comentario de textos, con la que se pretendía evaluar la madurez del estudiante a partir de su capacidad de relación, organización de la información, originalidad del planteamiento, corrección formal, coherencia y cohesión textual y estilo, aspectos presentes en un texto elaborado por este. Por ello, en las pautas de corrección se insistía mucho respecto a esta subpregunta en el hecho de que podía presentar muchos desarrollos posibles, los cuales debía valorar el corrector de la forma más adecuada. En definitiva, no estamos más que ante una adaptación obligada del examen a los nuevos contenidos existentes en el nuevo diseño de la asignatura del nuevo Bachillerato LOGSE¹³.

Finalmente, por lo que respecta al descuento por errores ortográficos y de puntuación, las pautas de corrección presentaron un cambio sustancial. Los

¹³ Pero la enseñanza de la gramática, como se puede apreciar diáfamanamente, salió perdiendo, y eso creemos que es incuestionable si recordamos lo que antes hemos comentado sobre el listón, pues el nivel de exigencia de este tipo de conocimientos bajó enormemente. De todas formas, nos gustaría que quedara muy claro que este análisis del nuevo diseño de la prueba de Lengua castellana y literatura en 1997 pretende ser lo más objetivo posible y en ningún momento pretendemos achacar la responsabilidad de la evolución de la prueba a una iniciativa del nuevo coordinador, pues la función de este era diseñar un examen que se adaptara a los conocimientos propios del Bachillerato LOGSE, y así se hizo.

descuentos de la nota final pasaron de 0,5 a 0,25 puntos por cada falta grave de sintaxis o léxico hasta un máximo de 3 puntos. En el caso de las faltas de ortografía, el descuento pasó de 0,5 a ser solo de 0,10 puntos por cada falta no reiterada, entendiéndose por reiterada si la palabra era idéntica¹⁴, hasta un máximo de 2 puntos.

Por último, en relación a la nota media alcanzada por un grupo de 136 estudiantes que corregí ese año, esta fue de un 6,86 (6,07 en toda Cataluña), curiosamente no tan alejada de las notas obtenidas el año anterior con el antiguo sistema, siendo la nota más baja un 2 (2 estudiantes) y la más alta un 10 (2 estudiantes), concentrándose el mayor número de estudiantes según su puntuación en el 7 (19), el 8 (15), el 8,5 (13) y el 7,5 (13), el 5,5 (12) y el 9 (10). Realmente resulta muy curioso cómo los resultados numéricos acaban por contradecir ciertos prejuicios, en el sentido más etimológico de la palabra, que uno podría tener al comparar ambos modelos de exámenes, el del año anterior con el de 1997, pues lo “lógico”, si es que era considerado más fácil, habría sido esperar unos resultados mucho más favorables. Insistimos por tanto en que la mayor o menor bondad de una prueba estriba justamente en el hecho de que muestre un abanico de resultados, tanto muy buenos como muy malos, y esto se seguía consiguiendo. Sin embargo, siempre nos quedará la duda de qué habría ocurrido de haberse aplicado los antiguos criterios de descuento por faltas graves, que no tenían límite y que restaban la nada despreciable puntuación de 0,5 por falta.

El año siguiente, en 1998, se produjeron nuevos cambios y con consecuencias interesantes (véase Anexo 5). En primer lugar, el texto pasó a ser mucho más largo pudiendo ocupar casi la primera página entera. Como el examen ya duraba una hora y media, no había ningún problema en que el estudiante perdiera unos pocos minutos más en leer el texto para elegir mejor la opción, aparte de que obviamente si el examen recogía el comentario de textos, el texto tenía que tener lógicamente un mayor peso en la estructura de la prueba. En segundo lugar, fruto

¹⁴ Este acuerdo sobre qué era o no una falta reiterada fue un gran avance, ya que al basarse en el concepto de palabra idéntica dejaba sin sentido todas aquellas discusiones que no llevaban a ningún sitio sobre si dos palabras distintas pero terminadas en *-ía* sin acento eran o no dos faltas distintas o una sola. Lo importante realmente es el acuerdo de aplicación general en la corrección, y si además se quería buscar una mejoría o no respecto a la proliferación de faltas de ortografía, el consabido listón debía subir hacia arriba o bajar hacia abajo respectivamente.

de esta evolución hacia el nuevo modelo, los dos apartados que configuraban el examen cambiaron de orden, hecho muy significativo en relación al tema central del presente trabajo, por lo que la *Comprensión del texto, contextualización y expresión* pasó a ser el primer apartado y la *Reflexión lingüística sobre el texto* el segundo apartado. Este cambio de orden, del todo lógico ya que lo primero que el estudiante lee es el texto, no habría tenido mayores consecuencias de no ser por un cambio también muy importante en la puntuación de cada apartado. Así, la distribución anterior equitativa de 5+5 puntos pasó a ser de 6+4 puntos, por lo que el mayor peso en la nota se lo acabó llevando la parte primera, menos gramatical, la de comprensión del texto. Si analizamos el tipo de preguntas que aparecen ahora en cada parte en comparación con las del examen del año anterior, se constata también un cambio sustancial. En el primer apartado, aparte de las consabidas cuestiones sobre el significado de un sintagma o una locución concreta, sobre qué entidad actúa como antecedente de un elemento de tipo fórico (posesivo, pronombre, etc.), la función discursiva de un constituyente entre rayas o de un conector, etc., se introduce por vez primera preguntas sobre la adecuación del título del texto y rasgos de estilo. Además, se sigue manteniendo la redacción de una extensión de unas 150 palabras por valor de 2 puntos, en donde se desarrollan temas relacionados con un determinado género textual (el género periodístico), como puede ser incluso la redacción de una noticia periodística breve, o se tratan aspectos de contenido literario como es la función del narrador en la novela y los tipos de narradores existentes. En el apartado 2, de reflexión lingüística sobre el texto, se piden tanto aspectos sintácticos como la sustitución de un verbo por una forma perifrástica, la justificación de la presencia obligatoria de un pronombre personal átono en una oración concreta, la localización en el texto de un determinado tipo de oración subordinada con una función sintáctica concreta, la función sintáctica que desempeñan ciertos constituyentes de una oración del texto, la categoría gramatical a la que pertenecen ciertas palabras y locuciones del texto; y como más puramente morfológicos la palabra primitiva de unos cuantos derivados. Como se puede constatar, el análisis sintáctico se centra tanto en la identificación de las funciones sintácticas de los constituyentes de una oración por 1,5 puntos como en la localización en el texto de un determinado tipo de oraciones con una función

sintáctica concreta también por 1,5 puntos, pudiendo coaparecer ambas preguntas en una misma opción, por lo que su peso oscilaba entre 1,5 puntos, lo habitual a partir de este momento, y los 3 puntos, mucho más raro.

Este cambio de formato y de puntuación, que no afectó a los descuentos por errores ortográficos o de redacción, provocó un descenso de la nota media respecto de años anteriores, al menos por lo que respecta a los 117 exámenes que corregí, aunque los datos pertenecen a un grupo muy poco representativo del total, ya que esta fue de un 5,63 (5,55 en toda Cataluña), en donde la nota más baja fue un 1,5 (1 estudiante) y la nota más alta un 8,5 (1), concentrándose el mayor número de estudiantes en la puntuación de 5,5 (18) y 6,0 (18), 5,0 (15), 6,5 (14) y 7,0 (14), y 4,5 (11). Una de las razones buscadas en su momento para justificar esta minoración de la nota media fue la de los malos resultados obtenidos en general por parte de los estudiantes en una de las preguntas de la reflexión lingüística (la colocación del complemento directo en la primera posición de la oración con la consiguiente presencia obligatoria del pronombre personal átono), la cual valía 1 punto de la nota, pero también se podría explicar en cierto modo por el aumento de la puntuación en la parte que de hecho conlleva un menor contenido gramatical evaluable, la de la comprensión del texto, contextualización y expresión, en la que el estudiante finalmente es evaluado más bien a partir del mayor o menor dominio que posee de su lengua.

Durante el curso 1998-1999, con un nuevo coordinador de materia, se creó una comisión, de la cual formé parte, para estudiar el posible diseño y la consiguiente viabilidad de una prueba objetiva en Selectividad para la materia de Lengua castellana y literatura, al igual que estaban haciendo otras comisiones para otras materias distintas. Para ello, se diseñó un examen modelo en el que se formulaban preguntas de evocación de la respuesta (tanto de respuesta breve o simple como de completar), de reconocimiento de la respuesta, de correspondencia o asociación, de localización o identificación, de respuesta alterna (sí/no, verdadero/falso), de opción múltiple, etc. Creemos que en principio se pretendía en cierto modo verificar si una prueba de esta materia permitía eliminar la figura del corrector automatizando la corrección con el fin de alcanzar la máxima objetividad en este proceso, o al menos intentar minimizar las posibles variaciones que siempre se pueden presentar en toda corrección

realizada por seres humanos, a pesar de la existencia de unas pautas de corrección bastante detalladas. La conclusión a la que se llegó era que, a pesar de que el factor humano no podía dejar de estar presente en la corrección (la redacción debía seguir existiendo, y más en una materia como la de lengua), era factible y deseable introducir preguntas de tipo objetivo en las distintas partes del examen sin que la prueba viera mermada su identidad como tal.

Por lo que respecta al examen del año 1999, se siguió con el mismo modelo que el del año anterior sin apenas variaciones (los dos textos que salieron eran de tipo literario) y sin que se incorporaran todavía preguntas de tipo objetivo. La parte primera de comprensión del texto, contextualización y expresión seguía valiendo 6 puntos (2 correspondían al desarrollo de un tema de tipo literario) y la segunda parte de reflexión lingüística sobre el texto 4 puntos, en donde el análisis sintáctico valía 1,5 puntos y en la que había una pregunta en ambas opciones por 1 punto de morfología (segmentación de una palabra). Sin embargo, en el caso de los descuentos por errores sí hubo un cambio: si bien cada falta grave de léxico y sintaxis seguía descontando 0,25 puntos hasta un máximo de 3 puntos, las faltas de ortografía no repetidas pasaron de 0,10 a restar también 0,25 puntos cada una hasta un máximo de 2 puntos. Con todo, esta variación de los descuentos por errores no afectó demasiado a la nota media, al menos en mi caso, ya que un grupo de 82 estudiantes que corregí obtuvo una nota media de un 6,76 (6,20 en toda Cataluña), en donde la nota mínima fue un 1,5 (2 estudiantes) y la máxima un 10 (3 estudiantes), siendo la puntuación mayoritaria un 7,5 (11) y un 8,5 (11).

5. El examen de lengua española a partir del año 2000: la estructura casi definitiva

En el año 2000, el cambio más destacado a nivel general fue la celebración de las pruebas de Selectividad en tres mañanas seguidas, pasando el examen de lengua castellana y literatura a ser el primero de todos los del primer día, junto con el de lengua catalana y el de lengua extranjera. La duración de cada uno de estos exámenes se mantuvo en una hora y media con media hora de descanso entre uno y otro. A nivel particular, la novedad más importante fue la presentación de una nueva estructuración del examen de lengua castellana y literatura, casi definitiva,

como se verá más adelante, para acabar de adaptarse al nuevo plan de estudios de la LOGSE. Este cambio se explicitó por primera vez en un documento de la Coordinació del COU i de les PAU de 3 de diciembre de 1999, titulado “Estructura de l'exercici i criteris generals d'avaluació PAAU-LOGSE. Llengua Castellana”. El preámbulo de este documento ya era de por sí muy significativo, al menos respecto a la enseñanza particular de la gramática, ya que dejaba muy claro que las pruebas de Lengua Catalana y Lengua Castellana tenían que tener como función fundamental evaluar las habilidades lingüísticas básicas de los estudiantes preuniversitarios, sin que se tuviera en cuenta los estudios que quisieran cursar con posterioridad. Tal vez por ello el examen pasó de dos a tres partes: 1) Comprensión del texto [4 puntos]; 2) Expresión y comentario crítico [2 puntos]; y 3) Reflexión lingüística sobre el texto [4 puntos]. En realidad la única diferencia respecto a la anterior estructura era que la expresión escrita o redacción, que seguía siendo de unas 150 palabras por 2 puntos, adquiría entidad propia, sobre todo de cara a su valoración independiente del resto de partes, como se verá. Se siguieron manteniendo las dos opciones, cada una encabezada por un texto, pero a partir de este momento se llegó al acuerdo de que si en una de las opciones el texto era literario, en la otra tenía que pertenecer a otro registro distinto, decisión que se ha mantenido hasta la actualidad.

Si se analiza cada parte, según el documento anterior, en la primera se pretende evaluar la capacidad de análisis y síntesis del estudiante, a partir de una serie de preguntas sobre la estructura del texto y sus partes, la estructura discursiva, las relaciones analógicas, las relaciones oracionales, etc. En la segunda parte el estudiante tiene que demostrar su capacidad de estructurar, desarrollar y argumentar ideas en relación a uno de los temas propuestos (2 opciones), siempre relacionados con el texto, y de hacer un comentario crítico sobre el contenido del texto. Se indica además que uno de los temas versará sobre rasgos generales del discurso literario y la otra opción planteará un tema abierto sugerido a partir del texto. Finalmente, en la tercera parte se pide una reflexión lingüística, por lo que puede contener preguntas sobre aspectos sintácticos, morfológicos y ortográficos relacionados con el texto. Así, en sintaxis se solicita la identificación de la estructura oracional, las funciones y las categorías sintácticas y los diferentes tipos de oraciones; y en morfología la identificación de

la estructura morfológica de la lengua con la segmentación y el reconocimiento de los tipos de morfemas y procesos morfológicos. Como se puede observar, si bien la sintaxis seguía siendo la parte más compleja e importante de la reflexión lingüística, la morfología también adquiriría su propia entidad, aunque con menor peso *de facto*.

Por lo que respecta a la prueba de este año (véase Anexo 6), consecuentemente incorpora esta nueva estructura en tres partes con dos tipos de textos complementarios (literario y no literario), destacando en la reflexión lingüística sobre el texto entre ambas opciones una pregunta de identificación de las funciones de los constituyentes [1,5 puntos] o de ciertos sintagmas [1 punto] de una oración¹⁵, otra de análisis de una oración de infinitivo en función de sujeto [1 punto], otra de identificación de categoría y función sintáctica de ciertas palabras [1 punto], otra sobre verbos desde el punto de vista morfológico [0,5-1,5 puntos] y finalmente otra sobre fonología y ortografía [0,5 puntos].

Por último, respecto al descuento por faltas, también nos encontramos con una gran novedad. A partir de este momento los descuentos solo se pueden aplicar a las partes 1 y 3 (comprensión y reflexión lingüística), ya que la parte 2 (expresión y comentario crítico) se valora de forma diferente. De este modo, las faltas de sintaxis, morfología o léxico descuentan cada una 0,25 puntos hasta un máximo de 2 puntos (antes eran 3 puntos); las de ortografía no repetidas, 0,1 punto hasta un máximo de 2 puntos; y las faltas en las respuestas cortas invalidan toda la respuesta. De este modo, se vuelve a bajar considerablemente el listón de exigencia en los descuentos por errores, ya que en el caso de la parte 2 estos no repercuten sobre la nota total del examen sino solo sobre la valoración global de esta pregunta y nunca de manera cuantitativa sino cualitativa¹⁶.

¹⁵ Algunas de las oraciones elegidas para ser analizadas durante los años 2000 y 2001 son: «No recuerdo que mi padre me negase nunca un libro» [1,5 puntos] y «El coche va lleno de campesinos que se han levantado muy temprano para cebar el ganado y afeitarse» [1,5 puntos] (junio de 2000); «Es probable que yo mismo, de haberme cruzado con ella, no la hubiese reconocido» [1,5 puntos] (junio de 2001). A partir de 2001 inclusive deja de existir como tal el análisis de una oración en concreto y se formulan preguntas sobre la función sintáctica de ciertos sintagmas u oraciones seleccionados de forma independiente.

¹⁶ De esta forma, la redacción obtenía 2 puntos si era clara, ordenada, coherente y cohesionada, con riqueza léxica y corrección normativa; 1,5 puntos si presentaba algunas limitaciones expresivas; 1 punto si tenía confusiones, ambigüedades o incongruencias y errores importantes de expresión y de normativa; 0,5 puntos si tenía limitaciones importantes tanto respecto al contenido como a la forma; y 0 puntos si el escrito era deficiente, desordenado, con errores graves y reiterados de expresión y de normativa o no se ajustaba a ninguno de los temas propuestos.

Por todo ello, creemos que no resulta extraño que la nota media de un grupo de 84 estudiantes que corregí en el año 2000 fuera de un 7,00 (6,17 en toda Cataluña), con un 3,0 como nota mínima (2 estudiantes) y un 10 como nota máxima (2), siendo las notas mayoritarias un 7,5 (12) y un 7,0 (11), pues la incidencia de los errores de ortografía, sintaxis y léxico en la parte 2 sobre la nota final del examen antes era muy importante. La única duda que nos queda es saber qué se buscaba realmente con esta nueva medida, si el hecho de no cometer errores de ortografía, sintaxis y léxico a una cierta edad, en otras palabras, el saber comunicarse por escrito con total corrección, se consideraba o no una habilidad lingüística básica.

En el año 2001 no hubo cambios apreciables excepto el del nombre de la Coordinación, que pasó a llamarse *Coordinació i Organització de les PAAU a Catalunya*, y posteriormente en el año 2002 perdió una “A” y pasó a llamarse *Coordinació i Organització de les PAU de Catalunya*, una vez extinguido totalmente el COU, y en 2005 definitivamente volvió a cambiar el nombre por el de *Organització de Proves d’Accés a la Universitat*.

En relación al diseño de la prueba, en 2004 se introdujeron por primera vez las preguntas objetivas de respuesta múltiple, tanto en la parte primera de comprensión del texto como sobre todo en la parte tercera de reflexión lingüística, que tenían como gran novedad el hecho de que si el estudiante no respondía correctamente, cada respuesta errónea descontaba un 33% de la puntuación prevista sobre la nota final del examen¹⁷. A continuación se recoge un ejemplo de este tipo de pregunta de la opción A del examen de junio de 2004:

(1) 3.3. Cada una de las siguientes palabras subrayadas en el texto y numeradas según el orden de aparición (1) *al*, (2) *aún*, (3) *solo*, (4) *fundamental*, (5) *incluso*, pertenecen a una categoría gramatical. Teniendo en cuenta el orden en la respuesta, elija la opción correcta. [1 punto]

a) (1) Preposición. (2) Adverbio. (3) Pronombre. (4) Sustantivo. (5) Adjetivo.

b) (1) Adjetivo. (2) Conjunción. (3) Verbo. (4) Pronombre. (5) Sustantivo.

c) (1) Artículo. (2) Adverbio. (3) Adjetivo. (4) Adjetivo. (5) Adverbio.

¹⁷ Esto generó una polémica que con el tiempo se solucionó, ya que se consideraba que los descuentos no debían afectar a la totalidad de la nota del examen sino únicamente a la de la parte en la que estaba incluido ese tipo de pregunta, como así se aplica en la actualidad.

d) (1) Artículo. (2) Conjunción. (3) Pronombre. (4) Sustantivo. (5) Adjetivo.

El empleo de esta clase de preguntas resultaba también muy útil para la corrección de las cuestiones de sintaxis, en las que diferentes terminologías de distintas escuelas podían inducir a error tanto a los estudiantes como a los correctores.

Por lo que respecta a las cuestiones sobre sintaxis, se puede observar, comparando los distintos exámenes a partir de 2001, que se produjo una evolución desde la pregunta que pedía la identificación de las funciones sintácticas de los constituyentes de una oración del texto, a otra en la que el análisis y la identificación de funciones y categorías sintácticas estaban dirigidas por el examinador al desglosarse en una serie de subpreguntas, como se puede observar en la siguiente cuestión también de la opción B del examen de junio de 2004:

(2)3.2. Considere la siguiente secuencia (subrayada en el texto) *los divorcios no comienzan con los grandes desplantes, sino con pequeños defectos al comunicar o no comunicar algo, y el funcionamiento de una nación también depende de una épica que contiene signos de identidad y códigos que, a veces, fallan* y responda a las siguientes cuestiones: [1,5 puntos]

- a) Escriba las oraciones o proposiciones subordinadas que hay y diga de qué tipo son.
- b) Indique la función sintáctica de *con los grandes desplantes*.
- c) Indique el sujeto de los verbos en forma personal.
- d) Indique el antecedente de las formas pronominales que aparecen en la secuencia.

Realmente no se trata ni mucho menos de un completo análisis sintáctico, a la antigua usanza, de una oración que posee una mayor o menor complejidad, pero en la práctica permite incidir en cierto modo en los aspectos más destacados de la estructura de esta oración, en función, por supuesto, de lo que así considere el coordinador de materia. Además cabe comentar que en la prueba de este año 2004, los 4 puntos de la reflexión lingüística en la opción B fueron todos sobre identificación de funciones, categorías sintácticas y antecedentes de formas pronominales. El año siguiente, en 2005, la única novedad fue la ampliación del número de palabras de la redacción a 200 en la parte segunda de la expresión y

comentario crítico, ya que se consideraba que con 150 palabras apenas había espacio suficiente para desarrollar un tema con un mínimo de contenido.

Por lo que respecta al año 2006-2007 hubo un nuevo coordinador de materia, pero se siguió manteniendo la misma estructura de examen¹⁸, con la variación de que los textos podían salir de las lecturas prescriptivas fijadas para el Bachillerato por el Departament d'Ensenyament¹⁹. Además, en la parte tercera de la reflexión lingüística sobre el texto, el nuevo coordinador incorporó, en el documento de estructura del ejercicio, el léxico y la semántica junto a la sintaxis y la ortografía, dejando de aparecer explícitamente la morfología flexiva, por lo que se podían formular a partir de entonces preguntas no solo sobre la estructura del texto (conectores), la oración compuesta (coordinación y subordinación), las funciones sintácticas y las categorías gramaticales, sino también sobre el léxico (polisemia y homonimia; sinonimia y antonimia; hiperonimia, hiponimia), los procedimientos lingüísticos de creación de neologismos, y las locuciones y las frases hechas.

La repercusión de todos estos cambios en la nota media general no parece muy importante, excepto en los años 2001 y 2006, como se puede observar en la siguiente tabla:

¹⁸ Mención especial merece el examen de junio de 2009, ya que al salir en la opción B un texto no literario que recogía la presentación por parte de la ministra de Igualdad Bibiana Aído de un informe sobre la juventud española, la mera presencia del nombre de dicha ministra causó un revuelo mediático a todas luces desproporcionado, en donde de nuevo se insistía en la politización de la prueba, por lo que al coordinador se le descalificó inmerecidamente. Sobre el contenido del examen no hubo apenas comentarios (ipaís!).

¹⁹ La elección de estas lecturas comporta cada año bastantes quejas entre el profesorado de Secundaria. Lo único que se puede decir, además de dar la razón en una gran parte al colectivo de enseñantes, es que el coordinador de materia no tiene ninguna responsabilidad en todo este asunto, por muy increíble que parezca.

Año	2001	2002	2003²⁰	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Nº de exámenes corregidos	68	71	72	77	70	80	73	67	70
Nota mínima	3,0	3,5	3,5	1,5	3,0	3,0	2,5	2,5	3,5
Nota máxima	9,0	9,0	9,5	9,0	8,5	8,5	9,0	9,0	9,5
Nota media	6,23	6,58	6,66	5,61	5,72	5,75	6,24	6,20	6,35
Nota media de Cataluña	5,60	6,19	6,59	6,17	6,25	5,62	6,30	6,25	6,55

Tabla 1: Calificaciones 2001-2009

6. El examen de lengua española a partir de la reforma de la LOGSE de 2008: ¿dónde está la gramática?

En 2008, con la redacción de un nuevo decreto de ordenación de las enseñanzas del Bachillerato, se decidió desde el Departament d'Educació que las materias de Lengua castellana y literatura y Lengua catalana y literatura pasaran a 2 horas semanales en lugar de las 3 que tenían, ya que se consideraba que todo profesor de Secundaria, fuera de la materia que fuera, era profesor de lengua, por lo que

²⁰ En el examen de 2003 se creó una gran polémica mediática porque en el texto literario del escritor gallego Manuel Rivas seleccionado en la opción A aparecía una alusión al político Manuel Fraga Iribarne, por lo que tanto dirigentes del PP como de la UGT de Catalunya denunciaron la politización de la prueba. Este hecho totalmente desproporcionado nos da una idea de la gran presión social y política en la que se ve envuelta no solo la Selectividad en sí, sino los propios coordinadores a la hora de poner los exámenes y elegir un determinado tipo de texto, que no puede ni debe ofender ningún tipo de sensibilidad.

no eran necesarias tantas horas para la enseñanza de estas materias²¹. A partir de la aplicación de este decreto el curso 2008-2009, el profesorado de Secundaria se encontró con el hecho de que tenía que enseñar un temario bastante complejo y preparar a los estudiantes para la Selectividad con mucho menos tiempo (la reducción fue de un 33,33%), sobre todo en aspectos relacionados tanto con las lecturas obligatorias como con la reflexión lingüística (análisis sintáctico, etc.). Esta modificación de la LOGSE repercutió en el diseño de los exámenes de las PAU²², de la que se hizo cargo un nuevo coordinador (en este caso coordinadora) en el año académico 2009-2010.

Aparte de que el examen a partir de entonces pasó a entregarse impreso dentro del cuadernillo de respuestas (dato menor), lo más importante fue el cambio de puntuación que sufrieron las distintas partes de la prueba. Se siguió manteniendo la existencia de dos opciones encabezadas por textos diferentes y complementarios (literario / no literario), pero del esquema 4 + 2 + 4 se pasó a 4 puntos la parte primera de *Comprensión lectora*, 4 puntos la parte segunda de *Expresión escrita* y solo 2 puntos la parte tercera de *Reflexión lingüística*. Esta última parte se convirtió en común para ambas opciones e independiente del texto de cada opción, con el fin de evitar no solo comparaciones sobre la mayor o menor dificultad en función de la opción, sino también solventar la problemática que conllevaba encontrar un texto determinado que diera de sí para las tres partes de la prueba. Además, en la parte primera se incluyeron preguntas sobre las lecturas prescriptivas de Segundo de Bachillerato dirigidas a comprobar su lectura efectiva. También se continuó con la formulación de preguntas de carácter objetivo (respuesta corta, verdadero/falso, intrusos, opción múltiple, etc.) tanto en la parte 1 como en la 3. Por otro lado, sobre el aumento del peso en la puntuación de la parte segunda, de 2 a 4 puntos, este cambio se justificó para poder evaluar si el estudiante había o no alcanzado las competencias específicas

²¹ Desde las coordinaciones de Lengua castellana y Lengua catalana se hizo una serie de alegaciones totalmente justificadas en contra de este cambio a partir de nuestra experiencia como correctores de Selectividad, pero no fueron aceptadas. Y tampoco se entiende esta reducción del tiempo dados los resultados que nuestros estudiantes acostumbran a obtener en el informe PISA.

²² Véase el documento titulado “Estructura de l’examen i informació de les matèries: Llengua castellana. PAU 2014”, en http://universitatsirecerca.gencat.cat/es/03_ambits_dactuacio/acces_i_admissio_a_la_universitat/proves_dacces_a_la_universitat_pau/estructura_de_lexamen_i_informacio_de_les_materies/llengua_castellana.

de la materia del nuevo currículo del Bachillerato²³, lo cual implicó también una modificación en el tipo de ejercicios, ya que se pasó de una redacción de 200 palabras con la elección de un tema entre dos opciones, a tres ejercicios breves de redacción, en los que el estudiante debía demostrar su capacidad de producir y modificar textos con coherencia y cohesión, adecuación, y madurez y riqueza del estilo empleado. Para ello, tenía que redactar diferentes tipos de textos, resumir, incorporar léxico dentro de un texto, modificar un texto cambiando el registro, reducir o ampliar, y reescribir frases o párrafos con problemas de expresión. El tema de la redacción, que ahora pasó a una extensión de 75-100 palabras aproximadamente (80-120 y 100-150 en años posteriores), tenía que estar relacionado con el texto de la opción elegida o con los contenidos y competencias específicas del currículo de Segundo de Bachillerato. Finalmente, al tener la parte tercera de reflexión lingüística solo 2 puntos (véase Anexo 7), se puso el énfasis en el conocimiento de los usos gramaticales y normativos, y en la identificación práctica de conceptos lingüísticos, por lo que la evaluación se podía hacer sobre la estructura del texto (conectores y otras marcas textuales), la flexión de los elementos nominales y verbales y los usos correctos de los pronombres, la identificación de las funciones sintácticas y los tipos de oraciones, las relaciones léxicas (polisemia y homonimia, sinonimia y antonimia, hiperonimia e hiponimia), los procedimientos de creación de neologismos, las locuciones y las frases hechas, la ortografía y la variación funcional (registros lingüísticos). En la práctica, este apartado quedó dividido en cuatro preguntas, cada una por un valor de 0,5 puntos, en donde la identificación de funciones sintácticas y categorías gramaticales oscilaba normalmente entre un punto o un punto y medio de todo el examen.

Por último, en relación al descuento por errores, se produjo una importante modificación en este aspecto, ya que por primera vez se subió el listón ante la

²³ Consúltese el documento titulado “Orientacions sobre les proves de Llengua catalana i literatura i Llengua castellana i literatura per a les PAU 2014”, en <http://universitatsirecerca.gencat.cat/web/ca/o3_ambits_dactuacio/acces_i_admissio_a_la_universitat/.content/acces_i_admissio_a_la_universitat/proves_d_acces_a_la_universitat_pau/examens_i_informacio_de_les_materies/literatura_catalana/documents/orientacions_llengua_i_literatura_catalana_i_castellana-pau_2014.pdf>.

importancia y gravedad del asunto²⁴, por lo que todas las faltas, con independencia de su carácter (ortográfico, de puntuación, sintaxis, léxico, etc.) pasaron a penalizar, independientemente de que fueran o no repetidas y en qué parte de la prueba se hubieran cometido, -0,1 puntos cada una, a descontar de la nota final sin límite, por lo que se evolucionó de un descuento como máximo de 4 puntos, que solo afectaba a dos partes del examen, a otro de carácter general, que podía comportar -10 puntos²⁵. A pesar de esta modificación por el descuento de faltas, la nota media obtenida en la prueba no cambió mucho, ya que fue de un 6,62 en toda Cataluña en 2010, un 6,34 en 2011²⁶, un 6,43 en 2012, un 6,19 en 2013 y un 6,53 en 2014.

De cara a las PAU de 2015 se tomó la decisión de aumentar en un punto el valor de la parte tercera de reflexión lingüística para quitárselo a la parte segunda de expresión escrita, ya que había habido muchas quejas durante estos últimos años por parte del profesorado de Secundaria, pues consideraban, con total acierto, que la materia de lengua castellana (lo mismo le pasaba a la de lengua catalana) se había vaciado de contenidos, lo cual dificultaba enormemente no solo su enseñanza, sino sobre todo la preparación de los estudiantes para obtener una buena nota en el examen de Selectividad²⁷. Con todo no hay que olvidar que la

²⁴ El nivel de conocimiento de la ortografía y la puntuación entre los estudiantes no solo de Bachillerato sino también de Universidad ha ido bajando progresivamente hasta llegar a niveles muy preocupantes.

²⁵ Pese a estos cambios tan significativos en los descuentos por errores, cada año sigue aumentando de forma exponencial el número de faltas cometidas por los estudiantes de Selectividad (dada una media de -1,5 o -2 puntos, no es nada extraño llegar a restar -3,5 o -4 puntos de la nota final). Por experiencia, podemos asegurar que no se trata de un problema de bilingüismo, sino de auténtico semianalfabetismo, que algunos quieren justificar por el uso de las nuevas tecnologías (¿sería también justificable una sociedad que no supiera sumar o restar a causa de la existencia de las calculadoras?), y otros preferimos achacarlo a un total menosprecio por la lengua. La solución, sinceramente, es bastante simple: si la ortografía dejara de ser un problema exclusivo de los exámenes de lengua y pasara a ser un asunto de interés general, es decir, de todas las materias, tanto en el Bachillerato como en la Selectividad, los estudiantes se preocuparían muchísimo más de escribir correctamente.

²⁶ La queja más general sobre el examen de junio de 2011 fue una pregunta objetiva de la comprensión lectora, que solo valía 0,5 puntos, sobre un recurso retórico usado en un sintagma del texto: el oxímoron.

²⁷ También durante este año y el siguiente se realizaron unas pruebas específicas de aptitud personal (PAP), tanto de lengua castellana como de lengua catalana, para acceder a los Grados de Educación Infantil y Primaria, dirigidas principalmente a estudiantes procedentes de Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGs), que solo se diferenciaban de las pruebas normales en que no había ninguna pregunta sobre las lecturas obligatorias, pues no tenían formación al respecto. Este requisito también lo tenían que cumplir los estudiantes procedentes del Bachillerato, pero estos últimos lo hacían a través de sus exámenes de Selectividad. En definitiva, se quería evitar que pudieran acceder a estos Grados de Educación estudiantes con un bajo nivel en las materias

prueba de Lengua castellana y literatura, ante la próxima sustitución de la Selectividad por una reválida al final del Bachillerato, parece que tiene los días contados (se esperaba que la última se hubiera realizado en 2017), por lo que sería previsible que el diseño de ese examen tal vez dejaría por primera vez después de tantos años de estar en manos del profesorado universitario. Después de este cambio en la puntuación, las distintas partes del examen han quedado hasta la actualidad (curso 2016-2017) del siguiente modo: 4 puntos la *Comprensión lectora*, 3 puntos la *Expresión escrita* y 3 puntos la *Reflexión lingüística*.

Por lo que respecta a la segunda parte, la *Expresión escrita*, esta se ha reducido a dos preguntas. La primera es una redacción sobre un tema relacionado con el temario del curso o con las lecturas obligatorias, o la demostración de las competencias adquiridas, con una extensión de entre cien y ciento cincuenta palabras, en donde se valora, sobre un total de 2 puntos, principalmente el contenido con 1,5 puntos y el resto de la puntuación se asigna a la adecuación y coherencia del texto (0,25 puntos), a partir del uso de un registro y habla adecuados a lo que se pide, y al estilo (0,25 puntos), mediante la demostración de riqueza y precisión léxicas, una sintaxis madura, el uso apropiado de los organizadores textuales, etc²⁸. En relación a la segunda pregunta de este apartado, siempre por 1 punto en total, se acostumbra a pedir la reescritura de un párrafo del texto con un cambio de punto de vista de un tipo específico de narrador o del tiempo de sus formas verbales o la sustitución de palabras por sinónimos, la redacción de un párrafo de un máximo de cuarenta palabras que sirva de conclusión del texto leído, la corrección de errores de expresión o faltas de ortografía de un fragmento, etc. Y respecto a la tercera parte²⁹, la *Reflexión*

de lengua castellana y lengua catalana, pero hay que tener en cuenta que lo único que se pedía era que no se obtuviera menos de un 4 en ninguna de ellas y que la media entre las dos fuera igual o superior a un 5, por lo que con un 6 en una y un triste 4 en otra se consideraba que era suficientemente apto para entrar en dichos estudios.

²⁸ Algunas de las redacciones propuestas a partir de 2015 han sido las siguientes: *¿Hasta qué punto puede decirse que la lengua que hablamos en la actualidad se ha configurado a lo largo de la historia por las influencias de otras lenguas?* (texto expositivo); *Características del lenguaje científico* (texto expositivo); *¿Hasta qué punto puede afirmarse que un diccionario contiene todas las palabras de una lengua?* (texto expositivo); *Principales rasgos lingüísticos de los textos administrativos y jurídicos* (texto expositivo); construcción de un retrato del protagonista del texto a partir de las características que se deducen del propio texto; etc.

²⁹ Si se compara el documento de 2014 titulado *Estructura del examen* con el mismo de 2015, se observa que en la relación de temas que se pueden tratar en esta tercera parte, por fin se elimina la referencia a las preguntas sobre la naturaleza de los sonidos de la lengua y su representación ortográfica, que solo se realizaba en los exámenes de lengua catalana.

lingüística (véase Anexo 8), esta se ha seguido desglosando en cuatro preguntas, pero ahora las dos primeras valen cada una 1 punto y se mantienen los 0,5 puntos para las dos últimas. Si bien se ha conservado la tipología en tres de las preguntas, sí se ha producido un cambio sustancial en una de ellas, ya que por primera vez se introduce el comentario sintáctico de pares de oraciones³⁰.

A pesar de esta modificación en la puntuación de las diferentes partes del examen, la nota media obtenida en la prueba no ha cambiado tampoco mucho, ya que fue de un 6,56 en toda Cataluña en junio de 2015, un 6,25 en 2016 y un 6,57 en 2017.

7. Conclusiones: ¿y el papel de la gramática en los exámenes de Selectividad?

Cuando un estudiante que se está preparando para realizar la Selectividad te dice, pocos días antes de su celebración, que no hace falta estudiar casi nada para aprobar el examen de lengua castellana porque es muy fácil, o te comenta que no sabe qué estudiar para preparárselo con total seguridad para obtener una buena nota, es que algo grave sucede. Como se ha podido constatar en el presente estudio, la materia de Lengua española o castellana ha sufrido un constante vaciado de contenido, en general, y muy en particular de los aspectos relacionados con la gramática, que se ha visto reflejado en la evolución del diseño de las pruebas de Selectividad a lo largo de estos últimos 25 años. En este tiempo hemos pasado de un examen en donde la morfología y la sintaxis representaba, en sus diversas formas, como mínimo un 70% del total de la prueba a un modelo

³⁰ Por ejemplo, se pide la identificación y justificación de la única oración de cada par que es gramatical (*María {le/la} escribió una carta a Juan; Se ha comprado una fabulosa {digital cámara/cámara digital}*); las diferencias gramaticales de *lo* en unos determinados contextos (*Enterados por los silbidos de que se acercaba un hombre blanco, hombres, mujeres y niños habían empezado a salir y lo habían contemplado con curiosidad y cierto recelo, sin acercarse mucho; El miedo a lo desconocido era el mismo en todas partes: en África temían a los espíritus malignos y en los Pirineos, a las brujas*); el reconocimiento de un complemento predicativo en una oración de un par determinado (*Los estudiantes acabaron la maratón agotadora / Los estudiantes acabaron la maratón agotados*), junto con los criterios que permiten su identificación en una y no en la otra; etc. Este tipo de pregunta causó al principio bastante sorpresa, pues los estudiantes demostraron que no estaban muy acostumbrados a razonar sobre aspectos gramaticales, por lo que les costaba mucho aportar argumentos sintácticos claros y contundentes.

actual en el que apenas roza el 20%, por lo que el estudio de la gramática deviene hoy día del todo prescindible para un estudiante, no solo para aprobar sino incluso para obtener una nota más que aceptable. Por consiguiente, no resulta nada extraño que cada vez sean más los estudiantes que fracasan estrepitosamente en el apartado de reflexión lingüística o que simplemente se limitan a no responderlo. Se puede concluir que la fusión entre la prueba de comentario de textos y la de lengua española ha perjudicado seriamente a esta última.

Por todo ello, la pregunta que nos debemos hacer es si realmente es tan prescindible la formación gramatical en un estudiante de Secundaria como en principio se supone, vaya o no después a la Universidad. Creemos sinceramente que la respuesta es no, que nuestros estudiantes de Secundaria necesitan un buen conocimiento de la lengua, y principalmente de su gramática, para que les ayude en su desarrollo intelectual y así se convierta en ese instrumento necesario para alcanzar una mayor comprensión del mundo que les rodea, y este conocimiento se consigue sobre todo mediante el estudio de la forma de las palabras y las relaciones que estas establecen entre sí para componer significados. Porque, en definitiva, la finalidad del uso de la lengua no es otra que la comunicación entre los seres humanos. Y esta comunicación difícilmente se logrará si no somos capaces de crear mensajes comprensibles en forma de textos bien contruidos, es decir, con palabras adecuadas que compongan sintagmas y oraciones bien estructurados jerárquicamente, y que juntas expresen nuestros más profundos pensamientos.

8. Epílogo

Confío en que la visión de la evolución de la prueba de lengua española que aquí se ha dado así como de la función de los seis coordinadores y los cientos de correctores que en estos 25 años han formado parte de todo este proceso, pudiera hacer cambiar la visión que de ello tuvo una serie de estudiantes en julio de 1992, justo cuando empecé a formar parte de estos tribunales, que escribieron las siguientes airadas cartas al director de un diario nacional (*El País*):

CARTAS AL DIRECTOR

Muñecos de papel

Rabia es la palabra que mejor define mi actual estado de ánimo. La siguiente, impotencia.

Tres de mis exámenes de selectividad ni siquiera se los han leído. Lo peor es que no soy la única que piensa de esta manera. Pero, ¿tengo derecho a quejarme?

A otros, muchos, su nota les es insuficiente para elegir la carrera de sus sueños. Perderán los años en la cafetería de una facultad que les designó un insensible y cerebral ordenador. Los más desgraciados tienen impreso un no apto en la fatídica tarjeta.

¡Claro que tengo derecho a quejarme! Es injusto que un gru-

Los textos destinados a esta sección no deben exceder de 30 líneas mecanografiadas.

Es imprescindible que estén firmados, y que en ellos quede constancia del domicilio, teléfono y número de DNI o pasaporte de sus autores.

EL PAÍS se reserva el derecho de publicar tales colaboraciones, así como de resumirlas o extraerlas cuando lo considere oportuno. No se devolverán los originales no solicitados, ni se facilitará información postal o telefónica sobre ellos.

po de maduros y responsables profesores jueguen con tu futuro asistidos por Eolo y Fortuna.

Los exámenes que resistieron el empuje del ventilador, aprobados. Los que se dejaron vencer por la fuerza del verdugo, suspensos.

Este sistema, uno de tantos utilizados, es vergonzante, humillante, despreciable. ¿Alguien está escuchando mi protesta?—**Cristina González Domínguez**, Madrid.

Hoy he salido muy contento de mi casa. Iba a comprobar si mi nota de selectividad superaba o no mi media de COU (8,1), pues estaba muy satisfecho de mis respuestas en esta prueba de madurez. Pero cuando me abro paso entre los compañeros agolpados frente al tablón de las fotocopias,

jarg!, veo que mi media en la prueba es un 4,4 y que mi nota media total es 5,8. Repaso las notas obtenidas en las diferentes materias y observo unos cuatros, cuatros con cinco... ¡Imposible! ¡Y yo esperando ochos, nueves y dieces! He aprobado, pero ¿qué puedo hacer? Reclama —dicen unos—. No sirve para nada —dicen otros.

Pues bien, allá voy, aunque mi confianza en la inteligencia y madurez de los seres humanos (creo que puedo atreverme a incluir en este grupo a los correctores de las pruebas de selectividad) haya decaído mucho.

Todos piden soluciones a esta prueba, cuando es una cuestión relativamente sencilla: reúnan a

los aprobados de COU y denles notas al azar, como en la lotería. ¿Cómo? ¿Que ya lo hacen? Bueno, pues más fácil todavía: que deje de existir, y así, de paso, el Ministerio de Educación se ahorra las pesetillas que cobran los malvados esos que nos corrigen tan aleatoriamente. —**Marcos Ariño Paternotre**, Collado Mediano, Madrid.

Esquizofrenia

Recientemente los líderes sindicales hicieron un diagnóstico que comparto: el Gobierno roza la esquizofrenia.

Esquizo-frenia significa men-

Pasa a la página siguiente

Les puedo asegurar a todos ellos que por mi parte nunca ha existido manteo, famosa leyenda urbana como tantas otras que me habría ahorrado muchas horas de sueño o me habría dado muchas horas de asueto, ni aleatoriedad o arbitrariedad buscadas, sino lectura atenta y aplicación rigurosa lo más fiel posible de las pautas de corrección, siempre desde la máxima latina del Derecho Procesal del *in dubio pro reo*. Y creo que así ha actuado la inmensa mayoría de los correctores de esta materia. Pese a ello, errores seguro que habrá habido, espero que los mínimos, y por ello pido desde aquí disculpas en nombre de todos, correctores y coordinadores.

SÈRIE 6

03 – LLENGUA ESPANYOLA

OPCió A

Yo siempre he creído mucho en la mujer, y me lo han reprochado las mismas mujeres, Elisa Lamas, entre otras cosas:

— Mira Indira Gandhi, mira Golda Meir, mira Estelita Perón, mira la alcaldesa de Bilbao... Ya miro, ya, y comprendo que la mujer será tan injusta como el hombre mientras gobierne en sociedades injustas y con esquemas de gobierno injustos, pero sigo creyendo en ellas porque les he dedicado muchas horas de mi vida —casi todas— y no voy a tirar ahora todo ese tiempo por la borda del buque masculinista. Me pasa como a esos excombatientes de la guerra civil española, de uno y otro bando, que se obstinan en defender el carácter inapelable de aquello, porque allí se dejaron su juventud y a lo mejor una pierna, y a ver quién les devuelve ahora su juventud y su pierna. «Sólo soy mi barba y el brazo que me falta», dijo don Ramón del Valle-Inclán.

Francisco UMBRAL, *Mis mujeres*

1. Análisis sintáctico de la siguiente oración [3,5 puntos]:

«Ya miro, ya, y comprendo que la mujer será tan injusta como el hombre mientras gobierne en sociedades injustas y con esquemas de gobierno injustos».

2. Preguntas gramaticales [1,5 puntos]

a) Análisis morfosintáctico de «quién»: indique asimismo qué tipo de subordinada introduce.
 b) Señale en morfemas «excombatientes» e «inapelable».

3. Comprensión del texto [3 puntos]

a) Señale los antecedentes de los pronombres de tercera persona que aparecen en el texto.
 b) Glose el significado de la expresión figurada «tirar por la borda»; construya una oración en la que aparezca dicha expresión.

4. Teoría [2 puntos]

Las perfrasis verbales. Puede tomar algún ejemplo del texto.

OPCió B

Comía en silencio, me levantaba de la mesa en seguida, subía a mi cuarto como a la estancia más inaccesible de una torre. Si mi padre quería retenerme, mi madre intercedía en voz baja: «Déjalo, que tiene que estudiar». «Pues no sé cómo puede estudiar con la habitación llena de humo y con el ruido de esa música». Se quedaban sentados frente al televisor, en la habitación donde el reloj de pared al que solía darle cuerda por las noches mi abuelo llevaba años detenido, fijos en la fosforescencia azul de la pantalla, mirando con indiscriminado asombro el espectáculo continuo y fantasmal de los anuncios, de las películas y los noticiarios, y decían que no era bueno que el aparato se calentara y que esa luz podía hacer daño a los ojos.

Antonio MUÑOZ MOLINA, *El jinete polaco*

1. Análisis sintáctico de la siguiente oración [3,5 puntos]:

«Decían que no era bueno que el aparato se calentara y que esa luz podía hacer daño a los ojos».

2. Preguntas gramaticales [1,5 puntos]

Análisis morfosintáctico de «al que» y «Déjalo».

3. Comprensión del texto [3 puntos]

a) Convierta en estilo directo el fragmento dependiente de «decían» (subrayado en el texto); pase a estilo indirecto los fragmentos entrecuadrados que aparecen en el texto.
 b) Glose el significado de «intercedía» e «indiscriminado».

4. Teoría [2 puntos]

Sinonimia, polisemia y homonimia. Señale algún ejemplo de sinonimia extraído del texto.

Llengua Espanyola

Introducció

L'ensenyament de la Llengua, en aquest cas de la Llengua espanyola, en el Curs d'Orientació Universitària constitueix un element bàsic per al desenvolupament intel·lectual dels alumnes i un instrument necessari per a assolir uns coneixements propis dels estudis universitaris.

La interdependència entre pensament i expressió lingüística condiciona en gran mesura el desenvolupament intel·lectual; per això, l'estudi del funcionament intern del llenguatge forneix una base indispensable en l'adquisició de qualsevol altra mena de coneixement: social, artístic, científic o tècnic. El llenguatge, d'altra banda, és un instrument bàsic gràcies al fet que cada persona s'insereix en un àmbit social i cultural determinat. El desenvolupament de l'anomenada societat planetària, i també la universalització creixent de la cultura, la ciència i la tècnica, requereixen el domini de la comunicació verbal com a mitjà necessari per a la transmissió de qualsevol saber.

Objectius generals

A més de les consideracions precedents, els objectius de l'ensenyament de la Llengua espanyola en el Curs d'Orientació Universitària no han de considerar-se qualitativament diferents dels que corresponen als nivells d'aprenentatge anteriors. Plegats han de formar una unitat continuada.

A més a més, convé precisar que aquestes metes generals no s'han de concebre com una iniciació als estudis lingüístics propis de la Universitat, sinó que més aviat han de proporcionar instruments eficaços de comunicació, indispensables per a qualsevol mena d'estudis universitaris.

Per tant, hom considera que els objectius generals del COU han d'abastar els aspectes següents: Conèixer el funcionament intern de la llengua mitjançant un procés de reflexió; Desenvolupar, com a conseqüència d'això, les capacitats de comprensió i expressió correcta, oral o escrita, de diversos tipus de textos.

Continguts

1. Llenguatge i comunicació

Els sistemes de comunicació i els seus elements. Característiques específiques del llenguatge humà. Les funcions del llenguatge.

2. L'estructura del llenguatge

Nivells d'anàlisi del llenguatge: nivell fònic, morfològic, sintàctic i semàntic. El lèxic: processos de formació de paraules. Derivació i composició. La creació lèxica: cultismes, préstecs i neologismes. La semàntica de la paraula: sinonímia, antonímia, polisèmia i homonímia.

3. L'oració gramatical

L'oració gramatical com a unitat estructural, de contingut i d'entonació. La modalitat oracional. Els constituents immediats de l'oració: sintagma nominal i sintagma verbal. Funcions gramaticals bàsiques. La concordància entre subjecte i predicat. L'ordre de les paraules.

4. Tipus oracionals bàsics

Oracions personals i impersonals. L'atribució i la predicació. Formes d'atribució i de predicació. Verbs de *ser* i *estar*. La passiva.

5. Estructura del sintagma nominal

El sintagma nominal: determinants, nucli i complementos. El substantiu. L'adjectiu: graus i col·locació. El pronom. La flexió nominal i la concordància en el sintagma nominal. La substantivació. Funcions del sintagma nominal.

6. Estructura del sintagma verbal

L'estructura del sintagma verbal: nucli i complementos. L'adverbi. El sistema verbal de l'espanyol. Temps, mode i aspecte. Les formes no personals. Les perifràsis verbals.

7. L'oració composta

Les relacions entre oracions: juxtaposició, coordinació i subordinació. Els elements de relació. Els diferents tipus de coordinació. La subordinació: subordinades substantives, adjectives i adverbials.

8. Unitats supraoracionals

La integració de l'oració en unitats supraoracionals. Les relacions anafòriques. L'estructura temàtica del discurs. Els ordenadors del discurs. La cohesió textual.

9. La variació lingüística

Les variants diatòpiques, diastràtiques i diatètiques. Llengua i dialecte. El concepte de llengua estàndard. Els nivells i els registres de la parla. Els argots.

10. La situació lingüística

El procés de formació de les llengües peninsulars. Relacions històriques de les llengües i els dialectes d'Espanya. Variants dialectals de l'espanyol. L'espanyol d'Amèrica.

Orientacions sobre activitats d'aprenentatge

Com ja ha estat dit, la disciplina no ha de considerar-se a COU com una assignatura exclusivament teòrica, ni tampoc merament instrumental.

La teoria gramatical és imprescindible per a les pràctiques de classe i per un doble motiu: només des d'una perspectiva lingüística es poden facilitar explicacions sobre el funcionament real de la llengua i, en segon lloc, perquè gràcies a les anàlisis lingüístiques, els alumnes poden familiaritzar-se amb un mètode de treball rigorós i científic.

La teoria gramatical ha de ser completada amb el que podria anomenar-se una *lingüística de la parla*, en la qual es tindran en compte tant les possibilitats d'elecció com els diversos valors expressius que la llengua proporciona.

Anexo 3. Convocatoria de junio de 1995

SÈRIE 3 03 — LLENGUA ESPANYOLA

Districte universitari de Catalunya

OPCIÓ A

«Fuera era nitche, estrada. Implacable volvia a imponerse el rostro de mi padre moribundo, linia que sus ojos casi inexpressivos me buscaban por cada rincón del cuarto. Estaba totalmente convencida de que presentia mi presencia muy cerca y que queria hablarme. Magnetizada por su reclamo, sali del coche y comencé a andar. La tierra se hundia bajo mis pies como si pisara sobre un lodazal. El ruido del agua del tormente me indicó que estaba solo a un kilómetro de San Guilla.»

CARME RIERA, *Volter*

1. Anàlisis sintàctic de la siguiente oración: (3 puntos)

«Estaba totalmente convencida de que presentia mi presencia muy cerca y que queria hablarme.»

2. Cuestiones gramaticales: (2 puntos)

- Categoría gramatical de sólo en estaba sólo a un kilómetro de San Guilla. (0,5 puntos)
- Señale una perífrasis del texto. (0,5 puntos)
- Función sintáctica de me en sus ojos casi inexpressivos me buscaban. (0,5 puntos)
- Construya un sustantivo con la misma raíz que el adjetivo magnetizada. (0,5 puntos)

3. Comprensión del texto (3 puntos):

- Señale una palabra del texto usada en sentido figurado o metafórico. (0,5 puntos)
- Indique la palabra primitiva de lodazal. (0,5 puntos)
- ¿Qué significa la expresión noche cerrada? (1 punto)
- Sustituya casi inexpressivos por una expresión equivalente. (0,5 puntos)
- Cambie el registro de la palabra moribundo sustituyéndola por un adjetivo (o una expresión equivalente) de registro coloquial. (0,5 puntos)

4. Teoría: (2 puntos)

Basándose en algún ejemplo de texto, hable de las oraciones atributivas.

OPCIÓN B

«Mi madre le cogió el brazo y se metieron los dos para casa. Los vecinos se quedaron en silencio sin saber qué decirse los unos a los otros. La Luisa, que siempre tiene que romper el hielo, hizo un diagnóstico de urgencia.»

— Esto es falta de riego sanguíneo. Mi abuelo empezó también a hacer tonterías por falta de riego sanguíneo. A los tres meses y medio murió.

Ahora sí que me puse a llorar. La Luisa me estrujó entre sus brazos, me limpiaba las lágrimas con las manos; las manos le slian a ajo; en casa de la Luisa hasta el postre se come con ajo. Lo he visto con mis propias gafas.»

E. LINDO, «Manolito Gafotas», *Pequeño País*, 15-1-95

1. Anàlisis sintàctic de la siguiente oración: (3 puntos)

«Los vecinos se quedaron en silencio sin saber qué decirse los unos a los otros.»

2. Cuestiones gramaticales: (2 puntos)

- Categoría gramatical de dos en se metieron los dos. (0,5 puntos)
- Señale alguna palabra sustantivada en el texto. (0,5 puntos)
- Escriba un adjetivo con la misma raíz que urgencia. (0,5 puntos)
- Identifique el referente del pronombre lo en Lo he visto con mis propias gafas. (0,5 puntos)

3. Comprensión del texto: (3 puntos)

- Cambie a un registro culto la expresión se metieron los dos para casa. (0,5 puntos)
- Señale una expresión del texto que esté usada en sentido figurado o metafórico. (0,5 puntos)
- Escriba dos palabras del texto que pertenezcan al campo semántico de la medicina. (0,5 puntos)
- ¿Cuál es el registro o nivel de lengua del texto? Ponga un ejemplo que lo refleje. (1 punto)
- ¿Cuál es la forma habitual de la frase hecha «Lo he visto con mis propias gafas»? (0,5 puntos)

4. Teoría: (2 puntos)

Hable de los registros o niveles de habla y ponga algún ejemplo tomado del texto.

Anexo 4. Convocatoria de junio de 1997

- SÉRIE 3 PAU. LOGSE LLENGUA CASTELLANA I LITERATURA
2. COMPRESIÓN, CONTEXTUALIZACIÓN Y EXPRESIÓN
- 2.1. Explique el significado de las siguientes palabras subrayadas en el texto:
asolaron, fugaz, grilletes. [1,5 puntos]
- 2.2. Al comienzo del texto, se dice que la leyenda relatada expresa una paradoja.
Señale en qué consiste. [1,5 puntos]
- 2.3. Desarrolle, en unas 150 palabras, uno de los dos temas siguientes: [2 puntos]
- a) El tema del amor en la literatura.
b) La metáfora como recurso literario. ¿Aparece alguna metáfora en el texto comentado?

«Una vieja leyenda bretona expresa a la perfección la paradoja de los deseos adultos. En una de esas largas guerras que asolaron el continente, dos importantes caballeros fueron hechos presos por el enemigo y encarcelados en una torre a la espera de poder ser canjeados por los prisioneros del bando contrario. Los dos se encontraban solos en su celda y cada día, desde el ventanuco, veían a la hija del noble del que eran cautivos paseándose bajo sus celdas. Los dos caballeros, en su desgracia, aprendieron a enamorarse de la bella desconocida. Esperaban cada mañana a que aquella silueta les proporcionara alas para volar hacia un futuro mejor que el que la suerte de las armas les había asignado. Así pasaron muchos meses y los caballeros presos soportaron todas las penalidades solamente a cambio de ese paso fugaz del amor bajo sus ventanas. Su máximo deseo ya no era la libertad, sino el momento en el que la bella desconocida levantara los ojos y les correspondiera siquiera con la mirada.

Pasaron los días y llegó el rescate de uno de los encarcelados. Los guardias le sacaron los grilletes y cuentan que el hombre se negaba a gritos a separarse del pequeño mundo de fantasía que cada mañana se proyectaba en su ventana. La lógica de la guerra se impuso y uno de ellos regresó con los suyos mientras el otro, olvidado y abandonado a su suerte, se resignaba a envejecer en su prisión. ¿Cuál de ellos fue más desdichado? ¿El preso que sacrificó su libertad a cambio de estar extrínsecamente cerca de su amada? ¿O por el contrario fue el caballero que, aun siendo libre, continuó encadenado al recuerdo del amor que nunca consiguió alcanzar?»

Joan BARRIL, «Reyes para mayores», *El Dominical* (5-1-1997)

1. REFLEXIÓN LINGÜÍSTICA SOBRE EL TEXTO
- 1.1. Indique a qué categoría pertenecen las siguientes palabras subrayadas en el texto: *adultos, solos, suyos.* [1,5 puntos]
- 1.2. Localice en el texto una forma verbal correspondiente al pretérito pluscuamperfecto de indicativo y escribala. [1 punto]
- 1.3. Busque una oración pasiva en el texto, escribala y transfórmela en activa. [1 punto]
- 1.4. Analice sintácticamente la siguiente oración: *Pasaron los días y llegó el rescate de uno de los encarcelados.* (Basta con que señale la función sintáctica de cada uno de los constituyentes.) [1,5 puntos]



OPCIÓN B

Lea el siguiente texto y responda a las preguntas que se formulan a continuación:

«Nadie duda hoy de que Wolfgang Amadeus Mozart fue un genio, quizá el más completo que ha dado la historia de la música y uno de los más universales. Sobre pocos artistas se sabe tanto, existe una tan amplia documentación; y, al tiempo, sobre pocos se ha especulado de forma tan extraordinaria. Numerosos testimonios nos dan cuenta de las andanzas del compositor por la turbulenta Europa de mediados y finales del XVIII y nos informan acerca de sus inquietudes, gustos, preferencias, aficiones, sentimientos y carácter. No hay muchos músicos que hayan escrito tal cantidad de cartas y que se hayan mostrado tan desnudamente en ellas. Pese a todo lo dicho, no está ni mucho menos clara hoy en día la personalidad del salzburgués, cuya imagen humana y en ciertos aspectos artística todavía se ve envuelta en luces y sombras. Las más diversas teorías han corrido y aún corren en relación con su auténtica manera de ser y con las causas y porqués de sus procesos creativos. Durante años se cultivó la imagen del niño prodigio únicamente dependiente de su padre y la del joven tímido, apocado y cumplidor, del perfecto músico galante aunque superdotado. Se dejaba de lado una buena parte de su rica humanidad, revelada por la intensidad, paulatinamente impulsada a la superficie por los investigadores, de sus vivencias; por la variedad de sus manifestaciones; por la vitalidad de sus actos. Hoy nos encontramos con una figura cargada de matices, de contradicciones, de fortalezas y debilidades; las mismas que afloran en su música, en constante y perpetua búsqueda, en perenne evolución.»

Arturo REVERTER, *Mozart* (1995)

1. REFLEXIÓN LINGÜÍSTICA SOBRE EL TEXTO

- 1.1. Indique por qué motivo se acentúan ortográficamente las siguientes palabras subrayadas en el texto: *más, está, todavía*. [1,5 puntos]
- 1.2. Analice la forma verbal *hayan escrito*, que aparece subrayada en el texto. Escriba el condicional simple del mismo verbo. [1,5 puntos]
- 1.3. Localice una oración pasiva refleja en el texto y escribala. [1 punto]
- 1.4. En la oración *No hay muchos músicos que hayan escrito tal cantidad de cartas*, indique cuál es la función sintáctica de *muchos músicos*, la de *que* y la de *tal cantidad de cartas*. [1 punto]

2. COMPRENSIÓN, CONTEXTUALIZACIÓN Y EXPRESIÓN

- 2.1. Escriba un sinónimo que pueda sustituir en el texto a cada una de las siguientes palabras subrayadas: *especulado, andanzas, paulatinamente*. [1,5 puntos]
- 2.2. En el texto anterior se utiliza repetidamente la antítesis o contraste entre ideas opuestas. Señale en qué casos se da tal recurso. [1,5 puntos]
- 2.3. Desarrolle, en unas 150 palabras, uno de los dos temas siguientes: [2 puntos]
 - a) El texto corresponde a un ensayo sobre Mozart. Escriba sobre el ensayo como género literario.
 - b) Las relaciones entre la música y la literatura.

SÉRIE 3 PAAU. LOGSE LLENGUA CASTELLANA I LITERATURA

Escoja una de las dos opciones.

OPCIÓN A

Lea el siguiente texto y responda a las preguntas que se formulan a continuación:

EMPRESAS CON CORAZÓN

Son el patito feo de los empresarios. Su éxito no se mide únicamente por los beneficios, sino por el número de empleados a los que ayudan a salir a flote. Su facturación anual tiene un valor añadido por emplear a personas que el mercado laboral dejó en la cuneta. Su plantilla la integran parados de larga duración, beneficiarios de la renta mínima de inserción, ex reclusos, gente sin techo, personas con discapacidad y minorías étnicas. Pelean duramente por hacerse un hueco en el mercado, porque saben que ahí es donde se juegan la continuidad. Les une la convicción de que a través de la economía se puede echar una mano a una muestra variopinta del eslabón más débil de la economía de mercado.

La Generalitat forma parte de su cartera de clientes desde que los departamentos de Trabajo y Bienestar Social les reservan una parte de las obras de rehabilitación que llevan a cabo en los polígonos de viviendas que administra la sociedad pública Adigsa. Es la primera experiencia de estas características que se pone en marcha en España.

Sus nombres ya hace tiempo que suenan en el mapa de la economía social: Fundación Engrunes, Can Xatairri, Can Ensenya, Triniçove, APIP, Obycresa e Idees y Empleo. Todas ellas tienen su sede social en barrios marginales que arrastran una larga trayectoria de conflictividad. Seguramente su andadura empresarial está cargada de fracasos, pero oyéndoles hablar parece que no conocen el desaliento, tal vez porque creen firmemente en lo que hacen.

Muchos ejecutivos convencionales quedarían atónitos al leer los demoletores currículos que llevan bajo el brazo los contratados que llaman a la puerta de la Fundación Engrunes. Algunos proceden del colectivo de los sin techo y apenas recuerdan cuántos años hace que trabajaron por última vez. Los directivos de esta empresa calculan que la reinserción laboral de una persona sin techo puede tardar 13 años. Sin embargo, muchos hombres de empresa ignoran que, cuando alguien ha tocado fondo, si logra emerger a la superficie está más motivado para el trabajo y es más productivo. [...]

Las condiciones laborales del personal contratado son equiparables en general a lo que marca el convenio de cada sector. Los salarios pueden oscilar entre las 80.000 y las 150.000 pesetas, según la categoría profesional, en empresas como Can Ensenya. Los directivos tienen mucho interés en despejar cualquier duda respecto a su actuación: «Que nadie crea que somos empresas temporales de la exclusión social».

Joaquima UTREKA, *El País*, 22-11-1997

Districte universitari de Catalunya

Generalitat de Catalunya
Consell Interuniversitari de Catalunya
Coordinació del COU i de les PAU

1. COMPRENSIÓ DEL TEXT, CONTEXTUALITZACIÓ I EXPRESSIÓ

1.1. Justifique la adecuación del título (*Empresas con corazón*) al texto que le sigue. ¿Por qué se dice que estas empresas son el patito feo de los empresarios? [1 punto]

1.2. Glose el significado del sintagma nominal *una muestra variopinta del eslabón más débil de la economía de mercado*. Sustituya ese sintagma por otro más breve que conserve el sentido del original. [1 punto]

1.3. Indique cuál es la entidad que actúa como antecedente de *su* en la oración *Su éxito no se mide únicamente por los beneficios*. [0,5 puntos]

1.4. Escriba el significado de las siguientes locuciones que aparecen en el texto: *facturación anual*, *valor añadido* y *hacerse un hueco*. [Cuide de no repetir en la definición los términos que está definiendo.] [1,5 puntos]

1.5. Desarrolle, en unas 150 palabras, uno de los siguientes temas: [2 puntos]
a) Indique a qué género periodístico pertenece el texto y señale las características principales de dicho género.

b) Redacte una noticia periodística escueta (4 líneas) a partir de la información contenida en el texto anterior, sin copiar frases que aparezcan en él. A continuación, hasta completar las 150 palabras, indique los criterios de selección que ha seguido al confeccionar la noticia.

2. REFLEXIÓN LINGÜÍSTICA SOBRE EL TEXTO

2.1. Indique por qué es obligatoria la aparición del pronombre personal átono *la* en la oración *su plantilla la integran parados de larga duración*. [1 punto]

2.2. Localice en el texto una subordinada temporal, una subordinada causal y una subordinada sustantiva complemento del nombre y escribalas. [1,5 puntos]

2.3. Indique las funciones sintácticas de los constituyentes de la siguiente oración: *Que nadie crea que somos empresas temporales de la exclusión social*. Además de su función, señale cuál es el tipo de subordinada que aparece en ella. [1,5 puntos]

OPCIÓN B

Lea el siguiente texto y responda a las preguntas que se formulan a continuación:

Aún no ha pasado año y medio y sin embargo es como si ya hubiera pasado mucho tiempo desde la tarde de agosto en que volví a ver a Claudia Paredes y volví a enamorarme de ella. O eso es al menos lo que entonces pensé y lo que desde entonces he pensado a menudo: que volví a enamorarme de Claudia en cuanto volví a verla y que por tanto fue inevitable todo lo que como consecuencia de ese encuentro ha ocurrido después, en este año y medio en el que ha cambiado por completo y quizá para siempre mi vida, y en el que a veces tengo la impresión de que han ocurrido más cosas que en los treinta y seis que le precedieron. Pero basta que reflexione un poco para admitir sin dificultad que la certeza de que todo fue inevitable ha sido durante todo este tiempo un antídoto más o menos eficaz contra el remordimiento y la culpa, y quizá también contra la nostalgia y el deseo, en definitiva una forma más de defensa; porque lo cierto es que no es verdad: la verdad es que todo pudo evitarse, que nada tuvo por qué ocurrir como ocurrió, y que si ocurrió fue porque alguien quiso o no evitó que ocurriera, seguramente yo, y de ahí entonces el remordimiento y la culpa y a ratos la nostalgia y el deseo. Por no ser, quizá ni siquiera es verdad que volviera a enamorarme de Claudia en cuanto volví a verla, es curioso que para bien o para mal guarde una memoria tan precisa de aquellos días y a pesar de ello el momento de mi encuentro con Claudia esté tan borroso, de lo único que estoy seguro es de que aquella tarde, apenas empecé a hablar con ella a la puerta del cine Casablanca, o poco después, en la terraza del Golf, donde estuvimos tomando cerveza mientras anochece, me dejé blandamente derrojar por un estado de ánimo que no sabría definir —en dosis idénticas se combinan en él una especie de flojera, una especie de torpeza, una especie de indefensión—, un estado de ánimo que ya recordaba y que me retrocedió de un modo fulminante a la época de mi adolescencia en que estuve enamorado de Claudia.

Javier Cercas, *El vientre de la ballena*. Barcelona: Tusquets, 1997. P. 11

1. COMPRENSIÓN DEL TEXTO, CONTEXTUALIZACIÓN Y EXPRESIÓN

1.1. El pasaje anterior no contiene ningún punto y aparte. Asocie este rasgo de estilo al contenido del texto. [1 punto]

1.2. ¿Cuál es la función discursiva de *pero* en *Pero basta que reflexione un poco...?* Indique cuál es la oración con la que enlaza. [1 punto]

1.3. Señale la función del constituyente que aparece delimitado por rayas: —*en dosis idénticas se combinan en él una especie de flojera, una especie de torpeza, una especie de indefensión*—. Escriba una oración que contenga un constituyente entre rayas. [1 punto]

1.4. Glose el significado de las siguientes palabras que aparecen en el texto: *antídoto* y *fulminante*. [1 punto]

1.5. Desarrolle, en unas 150 palabras, uno de los siguientes temas: [2 puntos]

a) Comente la importancia de los mecanismos de repetición en el texto y aporte ejemplos de tal procedimiento.

b) La función del narrador en la novela. Tipos de narradores.

2. REFLEXIÓN LINGÜÍSTICA SOBRE EL TEXTO

2.1. En la oración *un estado de ánimo* [...] que me retrocedió de un modo fulminante a la época de mi adolescencia..., el verbo *retroceder* adopta una forma que no es la habitual en un contexto como éste. Sustitúyalo por una forma perifrástica, de tal modo que el significado siga siendo el mismo. [0,5 puntos]

2.2. Localice en el texto una subordinada relativa explicativa y una subordinada sustantiva que tenga la función de sujeto, y escribalas. Indique el sujeto de la relativa explicativa. [1,5 puntos]

2.3. Indique a qué categoría gramatical pertenecen las siguientes palabras y locuciones del texto: *desde*, *a menudo*, *eficaz* y *alguien*. [1 punto]

2.4. Señale cuál es la palabra primitiva de los siguientes derivados: *inevitable*, *certeza* y *remordimiento*. [1 punto]

Anexo 6. Convocatoria de junio de 2000

hacerme sentir culpable o tonta por mi desinterés. En estos días de fechas nuevas, he recordado inevitablemente a mi padre, que estaría tan contento de haber llegado al 2000, y he pensado que quizá su forma de hacer las cosas pueda servir como consejo para quienes desean ahora educar a los niños lectores del siglo que empieza. Ojalá que lo consigan.

Ángeles CASO, *El Semanal*, 10-1-2000, p. 10

1. COMPRENSIÓN DEL TEXTO

1.1. Comente (en no más de diez líneas) la estructura del texto y señale el núcleo temático de cada uno de sus párrafos. [1,5 puntos]

1.2. Comente y explique el significado en el texto de la oración *el verbo leer no soporta el imperativo*. [1 punto]

1.3. Proponga un sinónimo para la expresión *a toda costa subrayada* en el texto. [0,5 puntos]

1.4. Considere la secuencia *ni siquiera como escritora que ha dedicado algo de su tiempo a los pequeños que aparece subrayada* en el texto y conteste las siguientes preguntas: [1 punto]

- a) ¿Por qué el verbo aparece en tercera persona del singular?
- b) ¿En qué otra persona podría ir el verbo y qué cambios habría que introducir en la secuencia?

2. EXPLICACIÓN Y COMENTARIO CRÍTICO

Desarrolle, en unas 150 palabras, uno de los temas siguientes: [2 puntos]

- a) Características fundamentales de un texto ensayístico.
- b) Importancia de la lectura en la formación y el desarrollo personal.

3. REFLEXIÓN LINGÜÍSTICA SOBRE EL TEXTO

3.1. Identifique y analice el sujeto de la oración *es inútil obligar a los niños a leer*. [1 punto]

3.2. Análisis sintáctico de la siguiente oración (límitese a indicar las funciones de todos sus constituyentes); No recuerde que *mi padre me negase nunca un libro*. [1,5 puntos]

3.3. En el tercer párrafo aparecen subrayadas las siguientes palabras: *sentándonos, contamos y recitamos*. Indique a qué categoría pertenece *nos* y señale su función sintáctica en cada caso. [1 punto]

3.4. Indique la persona, el número, el tiempo y el modo al que pertenece cada una de las siguientes formas verbales del texto: *he recibido, vivía y negase*. [0,5 puntos]

SERIE 1 PAAU LOGSE LENGUA CASTELLANA

Curs 1999-2000

Escoja una de las dos opciones.

OPCIÓN A

Lea el siguiente texto y responda a las preguntas que se formulan a continuación:

LECTORES DEL SIGLO XXI

A menudo me preguntan qué hay que hacer para aficionar a los niños a la lectura. Últimamente he recibido alguna carta de ustedes pidiéndome mi opinión al respecto. Sin embargo, debo de confesarles que ni como madre, ni como amante de la literatura, ni siquiera como escritora que ha dedicado algo de su tiempo a los pequeños tengo respuesta cierta para tal pregunta. Creo que ése es uno de los muchos desafíos difíciles a los que nos enfrentamos quienes tenemos la responsabilidad de educar a alguien. La mayor parte de nosotros sabemos por experiencia que es bastante fácil, incluso facilísimo, conseguir que a los niños y a los adolescentes les guste practicar un deporte o manejar el ordenador, y no digamos jugar a las videoconsolas o ver la tele... Pero la literatura es otra cuestión. A menudo prefieren aburrirse antes que leer, como si los libros fueran un enemigo a evitar, en lugar de una compañía cálida y excitante. Pero, ¿cómo convencerles a ellos de esa realidad?

El escritor francés (y profesor de literatura) Daniel Pennac reflexiona sobre todos estos asuntos en una obra que recomiendo fervientemente a quienes se hagan estas preguntas, *Como una novela* (Anagrama, 1993). Su ensayo comienza con una frase que alberga una verdad tan dura como irrefutable: "El verbo *leer* no soporta el imperativo. Aversión que comparte con otros verbos: el verbo *amar*... el verbo *soñar*...". En efecto, es inútil obligar a los niños a leer: "Lee un rato", les decimos, y ellos simplemente responden que no, o acaso nos obedecen y fingir hacerlo, mientras su mente vuela hacia otros lugares que les resultan más apetecibles. Están equivocados, por supuesto que están equivocados, y nosotros lo sabemos. Pero, ¿cómo hacerlos entender a ellos?

Quizá, pienso a veces, el truco consista simplemente en enamorarles. Enamorarles de historias no contadas y de los silencios que se esconden detrás de las palabras. Mi padre (que, como Pennac, era profesor de literatura) vivió enamorado de todo eso y supo transmitirnos a sus hijos ese amor. Yo lo recuerdo, cuando era todavía muy pequeña, llegando del trabajo y sentándonos sobre sus piernas para contarnos, como si fueran cuentos infantiles, las historias de Ulises o las del Quijote, y recitamos poemas de Machado o del romancero. Recuerdo la calidez de su voz, la emoción y la intriga que nos transmitía, la hermosa sensación de que sus palabras creaban mundos, mundos luminosos y vibrantes, detrás de los cuales tenían que existir otros mundos, que se me presentaban aún en sombra, pero a los que yo deseaba a toda costa acceder... Así me enamoré de la literatura.

A través de la voz de un hombre que la amaba y al que yo quería con todo mi corazón. No recuerdo que mi padre me negase nunca un libro. Ni por bueno ni por malo, ni por demasiado sencillo ni por demasiado complicado, ni por moral ni por inmoral. En mi casa leíamos con la misma fruición los *Cuentos del conde Lucanor* y las historias de Timín, el *Poema del Cid* y las traducciones de Guillermo Brown, *Romeo y Julieta* y *La isla del tesoro*. Carpanta era un héroe para nosotros como Lázaro de Tormes. Ulises se codeaba con Asiatix y lo mismo podíamos dedicarle una tarde de pasión a Platero que a Matonkiki, la de Elena Portán. Pero tampoco recuerdo que me obligase nunca a leer nada. Yo me limitaba a pedirle un nuevo libro cuando había acabado el anterior, y él sondeaba entre los ejemplares de su biblioteca hasta encontrar alguno que le parecía adecuado y que tal vez a menudo, pienso ahora, no estaba allí por casualidad. Sin embargo, lograba que pareciera una casualidad, nunca un deber a cumplir. Y si alguna vez le devolví un libro sin terminarlo, lo recogió con la misma sonrisa con que me lo había entregado, sin

OPCIÓN B

Lea el siguiente texto y responda a las preguntas que se formulan a continuación:

El coche que cubre la línea entre León y Ferreras pasa por Casasola todos los días a las siete en punto de la mañana. Hace una mínima parada frente a la iglesia —cuyo pórtico le sirve de improvisado apadero en los días de lluvia o del invierno—, cruza el puente de piedra sobre el río y, con las luces encendidas todavía, emboca perezoso los primeros repechos del puerto de Fresnedo.

Hoy, en León, es día de mercado y el coche va lleno de campesinos que se han levantado muy temprano para cebar el ganado y afetarse. Así que sube con más dificultad que de costumbre. De vez en cuando, la carretera se estira bajo sus ruedas permitiéndole un respiro. Pero en las cuestas, renquea como un viejo buey de hierro a punto de derrumbarse.

Ahora, ha doblado ya la línea verde de los chopos, sobre el río. Contiene un momento la respiración, resopla y se lanza sin demasiadas fuerzas cuesta arriba en busca de la siguiente curva.

Así, hasta coronar el puerto. Como todos los días.

Ramiro se cala el pasamontañas y empuña la pistola.

—¿Preparados?

Gildo y yo asentimos con una señal desde nuestras posiciones. Montamos las metralletas y nos tumbamos boca abajo entre las zarzas de la cuneta.

El coche de línea emboca ya la última curva de la carretera. Su hocico gris y polvoriento se aprieta contra la arista de la peña arañando los matojos que crecen sobre ella. De pronto, chilla como un caballo al que se tira bruscamente de las riendas. Las ruedas se contraen tratando de agarrarse al firme de la carretera. El coche duda un instante, da un soplo largo y hondo y se detiene finalmente, exhausto, junto al tronco que le esperaba atravesado en la calzada desde que salió de la parada de Casasola.

Es el momento que nosotros elegimos para saltar fuera de las cunetas.

—¡Quietos todos! ¡Quietos todos en sus asientos!

Antes de que los viajeros hayan podido darse cuenta, Ramiro grita ya en el interior del coche:

—¡Vayan bajando y poniéndose contra la peña! ¡Con las manos en alto! ¡Vamos —le ordena al chófer—, usted el primero!

Julio LLAMAZARES, *Luna de lobos* (Barcelona, Seix Barral, 1985), p. 55-56

1. COMPRENSIÓN DEL TEXTO

- 1.1. Describa en un máximo de tres líneas la situación que presenta el texto. (Evite repetir oraciones presentes en el pasaje.) [1 punto]
- 1.2. En el texto se usa varias veces el signo —. Señale las funciones de este signo de escritura. [1 punto]
- 1.3. ¿Qué quiere decir en el texto la oración *de vez en cuando, la carretera se estira bajo sus ruedas permitiéndole un respiro?* [0,5 puntos]
- 1.4. Indique el significado en el texto de las siguientes palabras: *emboca*, *repechos* y *renquea*. [1,5 puntos]

2. EXPRESIÓN Y COMENTARIO CRÍTICO

Desarrolle, en unas 150 palabras, uno de los temas siguientes: [2 puntos]

- a) Comente la estructura del texto y sus diferentes componentes narrativos. Indique cuál es la función del espacio interlineal que divide el texto en dos partes.
- b) La caracterización de los individuos y de los objetos en el texto. Atienda especialmente a los procedimientos utilizados para describir el coche de línea.

3. REFLEXIÓN LINGÜÍSTICA SOBRE EL TEXTO

- 3.1. Indique las funciones de los constituyentes de la siguiente oración: *El coche va lleno de campesinos que se han levantado muy temprano para cebar el ganado y afetarse*. [1,5 puntos]
- 3.2. Haga una lista de los verbos del texto que aparecen en pasado, clasificados en los distintos tiempos que adoptan tal valor. [1,5 puntos]
- 3.3. Indique cuál es la función sintáctica que desempeñan en sus respectivas oraciones los siguientes sintagmas, subrayados en el texto: *perezoso* y *un instante*. [0,5 puntos]
- 3.4. Indique si las siguientes palabras son agudas, llanas o esdrújulas y justifique su respuesta: *línea*, *días*, *iglesia* y *cebar*. [0,5 puntos]

PARTE COMÚN

3. Reflexión lingüística

3.1. Defina brevemente, en un máximo de veinte palabras, el término *campo semántico* y aporte un ejemplo que aclare su definición.
[0,5 puntos]

3.2. Indique la función sintáctica que desempeñan las oraciones subordinadas sustantivas subrayadas en cada una de las siguientes frases:
[0,5 puntos]

a) Todo el mundo piensa que tengo suerte.

b) Me fastidia enormemente que la comida esté salada.

c) Su agenda está que arde.

d) Tenía la certeza de que llegaría a tiempo.

e) No dimos importancia a que no durmiera.

3.3. Señale si los siguientes enunciados son verdaderos o falsos.
[0,5 puntos. Si la respuesta es errónea, se descontarán 0,1 puntos. Si no responde a la pregunta, no se aplicará ningún descuento.]

	Verdadero	Falso
a) El atributo es un complemento que aparece únicamente en las oraciones copulativas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Para expresar un deseo utilizamos una oración con modalidad enunciativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Las oraciones pasivas reflejas no tienen sujeto sintáctico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) En las oraciones subordinadas adjetivas, <i>que</i> es un pronombre relativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Una oración subordinada adverbial de tiempo puede sustituirse por un adverbio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.4. Lea las siguientes oraciones:

1. Ángel no recuerda cuándo sucedió.
2. Estaba de viaje cuando sucedió.
3. Me presentaré siempre que cuente con suficientes apoyos.
4. El día que regrese volveré a ser feliz.

De las siguientes opciones, elija la única que identifica de manera correcta y ordenada el tipo de proposición subordinada que aparece subrayada en cada una de las oraciones anteriores.

[0,5 puntos. Si la respuesta es errónea, se descontarán 0,15 puntos. Si no responde a la pregunta, no se aplicará ningún descuento.]

- 1) adverbial de tiempo, 2) sustantiva, 3) adverbial de tiempo, 4) sustantiva
- 1) sustantiva, 2) adverbial de tiempo, 3) adverbial condicional, 4) adjetiva
- 1) adjetiva, 2) adverbial de tiempo, 3) adverbial causal, 4) adjetiva
- 1) adverbial de tiempo, 2) adverbial de modo, 3) adverbial consecutiva, 4) adverbial de lugar

PARTE COMÚN

3. Reflexión lingüística
(3 puntos en total)

- 3.1. De la siguiente lista, identifique solamente las palabras derivadas por prefijación, las derivadas por sufijación y las formadas por composición, y rellene el cuadro:
agradable, carne, cascabel, cómico, cucharada, ilegal, imitación, inicio, galantería, lavaplatos, plomizo, pomelo, predicar, reabrir, rompecabezas.
[1 punto. Cada palabra bien identificada vale 0,1 puntos; por cada palabra mal identificada se descuentan 0,05 puntos.]

Palabras derivadas por prefijación	Palabras derivadas por sufijación	Palabras formadas por composición

- 3.2. Lea el siguiente par de oraciones y diga en qué caso aparece un complemento predicativo. Exponga, en un máximo de cuarenta palabras, los criterios que le llevan a identificar un complemento predicativo en una de las oraciones y a descartar su aparición en la otra.
[1 punto]

- a) Los estudiantes acabaron la maratón agotadora.
b) Los estudiantes acabaron la maratón agotados.

- 3.3. De las siguientes opciones, elija la única que se corresponde con una oración que contiene todos los elementos que se indican a continuación: un sujeto tácito (omitido, elidido, no expresado fonéticamente), un verbo transitivo y una oración subordinada sustantiva con función de complemento directo que contenga un pronombre interrogativo.

[0,5 puntos. Si la respuesta es errónea, se descuentan 0,15 puntos; si no responde a la pregunta, no se aplicará ningún descuento.]

- Los argentinos deseaban que se mantuviera la convertibilidad.
 Nadie sabía de dónde había salido.
 No sabía qué hacía en la ciudad.
 Dudo mucho que acepte.

3.4. Lea las siguientes oraciones:

- A pesar de los recortes financieros, se continuarán los trabajos de investigación.
- Se expulsó a los alborotadores de la universidad pública.
- El polo negativo y el polo positivo se atraen.
- El violín fue tocado armoniosamente por el músico.

De las siguientes opciones, elija la única que identifica de manera correcta y ordenada el tipo de oración según la naturaleza del predicado que aparece en cada una de las oraciones anteriores.

[0,5 puntos. Si la respuesta es errónea, se descuentan 0,15 puntos; si no responde a la pregunta, no se aplicará ningún descuento.]

- 1) pasiva refleja, 2) impersonal, 3) recíproca, 4) pasiva perifrástica
 1) reflexiva, 2) recíproca, 3) impersonal, 4) pasiva refleja
 1) pasiva refleja, 2) impersonal, 3) predicativa, 4) pasiva perifrástica
 1) pasiva perifrástica, 2) transitiva, 3) impersonal, 4) pasiva refleja