

LA TERMINOLOGÍA GRAMATICAL EN SECUNDARIA Y BACHILLERATO. VENTAJAS E INCONVENIENTES DIDÁCTICOS DE ALGUNOS CONCEPTOS GRAMATICALES ANTIGUOS Y MODERNOS¹

Ignacio Bosque² y Ángel J. Gallego³

Universidad Complutense de Madrid / Universitat Autònoma de Barcelona

Resumen

Este trabajo aborda la utilidad, la validez y el uso de varias nociones gramaticales, casi todas sintácticas. Nuestro objetivo es evaluar si algunos conceptos frecuentes en las asignaturas de lengua de secundaria y bachillerato deberían ser reemplazados por otros, o bien debería modificarse en alguna medida el contenido que actualmente se les otorga. Defendemos tales posibilidades, que justificamos con el argumento principal de que el análisis gramatical debe relacionar las formas con los significados y ha de favorecer la reflexión sobre el conocimiento inconsciente que cada hablante tiene de su propia lengua, además de sobre el uso que los hablantes hacen de las expresiones lingüísticas. Por motivos expositivos, consideraremos cuatro tipos de nociones gramaticales: aquellas que se aplican y son útiles; aquellas que también son útiles, pero que apenas se aplican; aquellas que se suelen aplicar, pese a ser poco útiles; y, finalmente, aquellas que podrían resultar útiles y que raramente se aplican. Planteamos esta discusión para defender la necesidad de establecer un perímetro terminológico estable para secundaria y bachillerato, basado en gran medida en el reciente *Glosario de términos gramaticales* (2019).

Palabras clave: análisis; competencias; gramática; GTG, reflexión; terminología.

1. Nos gustaría dar las gracias a Laia Benito Pericas, Nieves Gonzalo, Mamen Horno, Lourdes Domenech, Edita Gutiérrez, Esteban López, Inma López, Jaume Mateu, Margarita Molero, Manóel Muxico y Francisco Reina por sus valiosos comentarios al primer borrador del presente artículo. Este trabajo se ha beneficiado de las ayudas concedidas por la Universidad Complutense (UCM-930560, Bosque), el Ministerio de Economía y Competitividad (FFI-2017-87140-C4-3-P, Bosque; FFI2017-87140-C4-1-P, Gallego), AGAUR-Generalitat de Catalunya (2017SGR634, Gallego) e ICREA (ICREA Acadèmia 2015, Gallego).

2. ibosque@ucm.es; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7281-6418>

3. angel.gallego@uab.cat; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6352-458X>

GRAMMATICAL TERMINOLOGY IN SECONDARY EDUCATION. ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF OLD AND MODERN GRAMMATICAL CONCEPTS

Abstract

This paper discusses the utility, validity and use of several grammatical notions, mostly syntactic. Our goal is to assess whether some frequent concepts of the language class in high school should be replaced by others that are generally unknown, and also whether the content currently given to some of them should be modified. We defend such a possibility, which we justify with the main argument that grammatical analyses must relate forms to meanings and favor the reflection of students on the unconscious knowledge that each speaker has of his or her own language, together with the use that speakers make of linguistic expressions. For expository reasons, we consider four types of grammatical notions: those that are both used and useful; those that are useful, but seldom applied; those that are usually applied, despite being of little use; and, finally, those that could be useful and that are rarely applied. We set out this discussion to defend the need to establish a stable terminology perimeter for high school language classes, mainly based on the recent *Glosario de términos gramaticales* (2019). We take this minimum terminological agreement to be a necessary condition to carry out that reflection, for which we have advocated in previous works.

Keywords: analysis; skills; grammar; GTG; reflection; terminology.

RECIBIDO: 24/02/2019

APROBADO: 16/11/2019

1. INTRODUCCIÓN

No nos parece exagerado afirmar que la enseñanza de la gramática en los niveles no universitarios se ha convertido en buena medida en una tarea rotulista o etiquetadora que resulta escasamente estimulante. El problema se extiende en ocasiones a los niveles universitarios, como se hace notar en Bravo (2018). Se trata de un hecho objetivo que nosotros mismos hemos señalado en algunos trabajos (Bosque, 2018a, 2018b; Bosque y Gallego, 2016, 2018). No deja de ser sorprendente que, a diferencia de lo que sucede en casi todas las demás disciplinas, el concepto de «análisis» no vaya más allá, en la nuestra propia, de la identificación mecánica de clases de palabras, sintagmas u oraciones, así como de la función sintáctica que esas unidades desempeñan. *Analizar*, como insistimos en esos trabajos, no debe equivaler a *etiquetar*, sino a *entender*. Ha de permitírnos derivar, calcular o deducir el significado de las expresiones lingüísticas, así como explicar por qué su significado es el que es, en lugar de otro diferente. Pero para eso —claro está— es necesario plantearse ciertas preguntas que rara vez se formulan entre nosotros.

Ningún docente de materias como la medicina, la zoología, la astronomía, la geografía o hasta el ajedrez se conformaría con que sus estudiantes identificaran tejidos, artrópodos, cuásares, istmos o alfiles sin conocer bien las propiedades de esos elementos y sus relaciones con otras unidades dentro del sistema al que pertenecen. De forma no poco sorprendente –y tal como nosotros mismos hemos comprobado en varias ocasiones– tanto el alumno como el profesor de Lengua parecen quedar satisfechos cuando existe algún rótulo adecuado para cada segmento o para cada función, de forma que el etiquetado se convierte en el principio y el final del análisis. Se olvida así que el objetivo de *analizar*, insistimos, no es otro que *entender* y *explicar*, es decir, relacionar de forma sistemática, articulada y progresiva las formas con los significados. Cuando parece que el rótulo deseado no existe, o no es evidente, se fuerzan las cosas para hacer encajar alguna de las etiquetas habituales (muy a menudo, *complemento circunstancial*, *nexo*, *adverbio de modo*, *oración subordinada*, entre otras)⁴. Se trata, como es obvio, de una estrategia similar a la de hacerse trampas a uno mismo en los solitarios, pero lo cierto es que todo el mundo parece asumir implícitamente que la asignación de rótulos es un fin por sí solo en la enseñanza de nuestra disciplina.

En este trabajo no deseamos insistir en las numerosas limitaciones que trae consigo esa actitud meramente nominalista hacia nuestro objeto de estudio en secundaria y bachillerato, a pesar de que constituye –como señalamos– una diferencia conceptual que separa nuestra materia de casi todas las demás disciplinas. En su lugar, deseamos centrarnos en las unidades mismas del análisis sintáctico y en su adecuación a la enseñanza de la gramática en esos niveles de la educación. Para simplificar nuestra exposición, que habrá de ser necesariamente esquemática, dividiremos esas unidades en cuatro grupos, todos referidos a su papel en tales estadios educativos en la actualidad:

- a) Conceptos gramaticales tradicionales que se aplican y resultan útiles.
- b) Conceptos gramaticales tradicionales que resultan útiles, pero que apenas se aplican.
- c) Conceptos gramaticales tradicionales que se suelen aplicar, aun cuando resultan escasamente útiles.

4. Desconocemos de dónde proviene la idea, extendidísima en secundaria y bachillerato, de que a cada unidad léxica o sintáctica debe corresponder «una función». A las funciones sintácticas clásicas (sujeto, complemento directo, etc.) se añaden ahora, al parecer, las que deben ejercer unidades como *la*, *de* e incluso *hija de Ana* (dentro de su SN) en oraciones como *La hija de Ana ganó premios literarios*. No sabemos que esa idea haya sido defendida por ningún gramático en la bibliografía especializada, pero los alumnos y los profesores de secundaria y bachillerato la asumen hoy en España, con muy raras excepciones.

- d) Conceptos gramaticales modernos que podrían resultar útiles, y que raramente se aplican.

En las páginas que siguen haremos algunas consideraciones, sumamente breves por razones de espacio, sobre el contenido de cada uno de estos grupos.

Los planteamientos más generales entre los que se sitúa este trabajo, a la espera de un desarrollo más elaborado, son varios. En primer lugar, defendemos la necesidad de establecer un perímetro terminológico estable para secundaria y bachillerato. Si bien suscribimos las opciones por las que se inclina el GTG⁵, publicado en 2019, no nos oponemos a cualesquiera otras soluciones que confluyan en la necesidad de poner al día, así como aclarar y justificar, un buen número de términos y conceptos. En segundo lugar, deseamos apoyar un enfoque competencial del estudio de la lengua, donde el adjetivo *competencial* alude a la necesidad de demostrar la asimilación de los contenidos de manera activa, práctica, argumentada, participativa y experimental. Este cambio de perspectiva se puede llevar a cabo de varias maneras, entre ellas la de incorporar ejercicios que planteen problemas, incluso pequeños rompecabezas (pares mínimos, análisis inverso, etc.; véase Bosque y Gallego 2016) que ayuden a desarrollar la capacidad argumentativa y el grado de madurez de los estudiantes. En tercer lugar, deseamos llamar la atención sobre la conveniencia de reconsiderar el número y la distribución de los contenidos de gramática que se exponen en los libros de texto de secundaria y bachillerato (en Gil y otros, 2018 se plantea una propuesta reciente en ese sentido).

2. CONCEPTOS GRAMATICALES TRADICIONALES QUE SE APLICAN Y RESULTAN ÚTILES

Este apartado abarca, como es obvio, un gran número de unidades. Corresponden a él las clases tradicionales de palabras, de sintagmas y de funciones sintácticas, entre otras. No obstante, no está de más recordar que con instrumentos estrictamente tradicionales puede hacerse en las clases de Gramática mucho más de lo que habitualmente se hace. Los ejercicios propuestos en Bosque (1994), por ejemplo, solo manejan conceptos tradicionales, pero exigen un tipo de reflexión que va más

5. El *Glosario de Términos Gramaticales* (GTG) es un pequeño diccionario de gramática enfocado, sobre todo, a profesores de secundaria y bachillerato que puedan tener dudas en este campo. La obra analiza, explica y ejemplifica medio millar de términos gramaticales, y contiene además una serie de tablas y esquemas que permiten visualizar la relación de cada término con otros análogos, así como un gran número de remisiones internas a conceptos próximos al que se examina en cada entrada.

allá de su mero etiquetado. Entendemos, pues, que el rendimiento didáctico de las unidades del grupo «a» dependerá, en gran medida, de la disposición del docente hacia ellas y, en particular, de que sea o no partidario de profundizar en el análisis de sus propiedades, así como en la relación de esas unidades con otras cercanas. Todo ello dependerá a su vez del conocimiento previo que el docente posea sobre las preguntas que pueden hacerse, los datos que pueden discutirse y los problemas que pueden plantearse en relación con todas esas unidades.

En nuestra opinión, no basta con que el alumno de bachillerato sepa que en la oración *Surgen problemas, problemas* es el sujeto. Nos parece que no estaría de más que se le hiciera reflexionar sobre el hecho de que ese sustantivo puede aparecer sin artículo en esa oración, lo que depende –en buena medida– de la naturaleza gramatical de *surgir* como verbo inacusativo (o «de participio deponente», según Bello, 1847).

El profesor debería insistir en que *surgidos* no posee interpretación pasiva en *los problemas surgidos* (= ‘que han surgido’), mientras que *solucionados* sí la recibe en *los problemas solucionados* (= ‘que han sido solucionados’)⁶. Por simple y evidente que pueda parecernos esta reflexión, suele estar ausente de las clases de sintaxis en secundaria y bachillerato (y creemos que, en muchos casos, también en las de universidad). Sería igualmente oportuno que se hiciera observar a los estudiantes que el sujeto *problemas* ha de situarse tras el verbo en la oración propuesta (*Surgen problemas*), por mucho que sepamos que en español es habitual que los sujetos lo precedan. De nuevo, esta propiedad resultará natural si el estudiante comprende qué es un verbo inacusativo, pero resultará misteriosa en caso contrario⁷.

6. La expresión *interpretación pasiva* posee varios sentidos. Estrictamente, *surgido* no es un participio pasivo porque *surgir* no es un verbo transitivo y no admite en ningún caso un complemento agente. En un sentido más amplio, podría decirse –como nos hace notar J. Mateu– que *surgidos* sí tiene interpretación pasiva, puesto que es un verbo inacusativo y, por tanto, no expresa propiamente una acción, sino un cambio de estado o de lugar. Nos ceñimos aquí a la primera lectura, que no solo es la más tradicional, sino también la que permite entender el concepto mismo de «oración pasiva», sea esta refleja o de participio.

7. En la investigación gramatical se plantean problemas más avanzados, como se sabe, entre ellos el de dilucidar si la noción de sujeto es primitiva (en el sentido de «no descomponible») o bien es derivada (en el sentido de «reducible a unidades menores»). Si bien esta cuestión no es, probablemente, adecuada en bachillerato, sí lo es la idea de que la actitud científica ante los objetos de conocimiento comienza cuando se plantean preguntas sobre su misma existencia, empezando por los sucesos cotidianos: por qué se caen las cosas, por qué el agua es un conductor de la electricidad (salvo si es pura), etc. Por otra parte, en la ciencia es habitual comparar varias explicaciones del mismo fenómeno. No comprendemos bien por qué es tan poco habitual comparar varios análisis de una misma secuencia en las clases de Lengua, destacando las ventajas y los inconvenientes de cada uno. Sin duda, la posibilidad de plantear estas cuestiones depende, por un lado, de la formación del profesor; y, por otro, de factores independientes de ella (número de alumnos por clase, edad y nivel de los estudiantes, etc.). En cualquier caso, somos

Repárese ahora en que la reacción de profesores y alumnos (de secundaria, bachillerato y a veces hasta de universidad) ante estas reflexiones es a veces casi administrativa. Exagerando quizá un poco, podría ser esta: «Ni el currículum (o guía docente) ni el libro de texto me dicen que yo tenga que hacerme esas preguntas o introducir esas observaciones, así que me limito a identificar el sujeto y el verbo, y no me planteo nada más». Como es obvio, una de las inevitables consecuencias de esa desafortunada actitud es la de hacer callar a los estudiantes inquietos que planteen espontáneamente al profesor preguntas tan naturales y tan pertinentes como las que se suscitan al tener en cuenta las distinciones mencionadas⁸. Volveremos en las páginas que siguen sobre las posibles causas de esta «actitud administrativa» y apuntaremos algunas posibles soluciones.

Nótese ahora que la cuestión que planteamos con nuestro ejemplo con el verbo *surgir* solo tiene sentido si el profesor o el alumno manifiestan su insatisfacción ante una pregunta meramente identificativa. La nueva pregunta (es decir, «¿Por qué *surgidos* es un participio que no admite paráfrasis con oraciones pasivas, a diferencia de *solucionados*?») debería ser espontánea si el objetivo de comprender las expresiones o darles sentido se antepusiera verdaderamente al de etiquetarlas o al de cubrir (mejor o peor) los contenidos de la guía docente. Creemos que, lamentablemente, no se da hoy tal preeminencia de objetivos e intereses en la enseñanza de nuestra materia.

De forma similar, el concepto de «pasiva refleja» es igualmente imprescindible en las clases de lengua, pero el estudiante debería saber qué condiciones debe cumplir una oración para ser pasiva refleja, en lugar de limitarse a identificar como tal la frase que el profesor le coloca delante. En nuestra experiencia, ni siquiera los estudiantes de los primeros cursos de la universidad en la especialidad de Lingüística Hispánica son capaces de hacer explícita esa información.

Sería también adecuado, razonando de forma análoga, que los alumnos comprendieran que la noción tradicional de elipsis ha de estar sujeta a ciertas restricciones para que posea alguna operatividad. De hecho, el profesor puede escribir sin dificultad en la pizarra una lista de «tipos de elipsis en español» (quizá aprovechando que ya existen

partidarios de que, en la medida de lo posible, se favorezca esta actitud científica no solo en Lengua, sino en todas las asignaturas (véase Bosque, 2018a).

8. Cuando hablamos de «estudiantes inquietos», somos totalmente conscientes de que, en la mayoría de las ocasiones, tal inquietud se suscitará en el alumno si ha sido inspirada por el profesor. Es, pues, oportuno resaltar que la actitud «curiosa e indagadora» de los estudiantes a la que se alude en Bosque (2018a) no es exactamente una propiedad immanente de estos, sino más bien un estado de conciencia que los docentes podrán ayudar a alcanzar en ellos si su propia preparación (tanto técnica como didáctica) los capacita para impulsarlo.

varias exposiciones didácticas de esta cuestión; entre ellas Brucart, 1999 y Gallego, 2011). Si, además, el docente es capaz de esbozar algunas propiedades de cada uno de esos tipos de elipsis, los alumnos empezarán a entender que las estructuras que admiten elipsis no se hallan ocultas en alguna chistera de la que las vamos extrayendo a nuestra conveniencia cada vez que nos parece oportuno aplicar ese concepto. Por extraño que parezca, esta es, en efecto, la visión intuitiva que de ellas se ofrece a los alumnos en muchas clases de Gramática.

Igualmente oportuno sería que el estudiante de bachillerato que es capaz de reconocer el antecedente de un pronombre reflexivo en una oración llegara a alguna conclusión sobre qué sintagmas o qué pronombres pueden serlo o no serlo en español, en función de su posición y de su función sintáctica. Tampoco sería descabellado pedirle que construyera por su cuenta alguna oración en la que el antecedente de dicho reflexivo no fuera el sujeto de la oración. Nótese que, con ejercicios como estos (entre otros análogos que se presentan en Bosque y Gallego, 2016), no estaremos pidiendo a los estudiantes que manejen «conceptos no tradicionales», sino más bien que se paren a pensar un poco sobre el contenido de cada uno de ellos. La reflexión a la que nos referimos se puede extender sin dificultad –convenientemente adaptada al nivel de cada curso– a casi todas las estructuras sintácticas: oraciones relativas en subjuntivo, términos de preposición nominales u oracionales, perífrasis verbales, oraciones interrogativas, etc.

En resumen, el grupo «a» es sumamente importante, pero lo será más aún si se procura ir un poco más allá de la mera identificación de las unidades tradicionales a las que allí se hace referencia. Si el profesor de secundaria y bachillerato llega al convencimiento personal de que tener un nombre para las cosas no equivale a entenderlas, no le será difícil transmitirlo a sus alumnos. Aun así, no deseamos ocultar que albergamos algunas dudas sobre el hecho mismo de que el conjunto del profesorado comparta mayoritariamente esa íntima convicción. Confluyen en nuestro diagnóstico las prácticas escolares hoy predominantes, así como la escasez de recursos de que se dispone para acceder a planteamientos (menos nominalistas y más reflexivos) como el que estamos defendiendo aquí. De manera a la vez paradójica y crucial, cualquier iniciativa dirigida a mejorar la enseñanza de la gramática en los niveles preuniversitarios debería apoyarse en la preparación universitaria de los futuros docentes.

3. CONCEPTOS GRAMATICALES TRADICIONALES QUE RESULTAN ÚTILES, PERO QUE APENAS SE APLICAN

Conocemos muy pocas reflexiones didácticas sobre los conceptos del grupo «b», que pasa generalmente inadvertido para muchos docentes. El grupo «b» podría ser objeto de más de un estudio monográfico, pero aquí solo podremos mencionar algunos ejemplos claros de nociones que lo integran.

Cualquier estudiante de un curso intermedio de latín sabe muy bien qué es un infinitivo concertado, pero cuando pasa a la clase de castellano (o de catalán, o de gallego, etc.), ese concepto desaparece misteriosamente, como si en estas lenguas no existieran tales infinitivos. En la gramática formal se explica desde hace tiempo que el sujeto tácito de *hablar* en *Le prometió hablar con el jefe* posee una referencia distinta de la del sujeto de ese mismo verbo en *Le permitió hablar con el jefe*. El concepto que se suele usar hoy para determinar su referencia se denomina «control» y constituye un desarrollo de la noción tradicional de infinitivo concertado. Pero lo habitual en las clases de Lengua en secundaria y bachillerato es aducir que *hablar con el jefe* es una oración subordinada sustantiva de objeto directo en los dos casos, como demuestra la sustitución (> *Se lo prometió/permitió*), de forma que ahí termina el análisis. Como es evidente, ello deja sin explicar las obvias diferencias interpretativas que existen entre esas dos oraciones, a pesar de que cualquier estudiante al que se le presenten las percibirá al instante. Tal como hacíamos notar, los alumnos más avisados o más inquietos notarán la insuficiencia de dar por concluido el análisis, una vez etiquetadas las categorías y las funciones en oraciones como las propuestas, ya que es obvio que esa identificación no explica en absoluto el significado de tales secuencias.

Ciertamente, el profesor puede optar entre elegir el concepto tradicional («infinitivo concertado») o bien optar por su desarrollo más actual («control de sujeto», «control de objeto», etc., recomendado en el GTG y un poco más explícito en nuestra opinión). Lo que creemos que no debería hacer es dejar sin explicar las diferencias –a la vez sintácticas y semánticas– que existen entre esas oraciones, con el simple argumento de que la sustitución pronominal no las tiene en cuenta. Es muy fácil, de hecho, introducir elementos gramaticales que sí las tienen en cuenta. Están entre ellos los pronombres reflexivos (*sí misma* no tiene como antecedente a *le*, sino al sujeto tácito de *pensar* en *Le gustar pensar en sí misma*), y los complementos predicativos (el adjetivo *sola* se predica del sujeto tácito del infinitivo *hacer* en *Nadie te pide hacer el trabajo sola*), entre otros. La referencia de estos sujetos tácitos está controlada (en el sentido de «determinada» o «inducida») por algún

elemento de la oración principal, o bien –si se prefiere– «concertada con él», tal como se decía en la tradición. En la NGLE (§ 26.7 y ss.) se exponen resumidamente estas cuestiones en términos didácticos. En Hernanz (1999) se encontrará una presentación más pormenorizada

Insistimos en que no es verdaderamente fundamental el que se elija el término *concertación* o se prefiera *control*. Lo que nos resulta sorprendente es que estas consideraciones (ya presentes, por cierto, en las gramáticas latinas clásicas) sean tan infrecuentes en las clases habituales de Gramática en secundaria y bachillerato, al menos en España, sobre todo porque son síntoma de un hecho preocupante: pareciera que importa mucho más etiquetar las formas que obtener los significados que estas expresan, hasta el punto de que a menudo se dan por buenos análisis sintácticos de sintagmas y de oraciones en los que se no se explica, ni siquiera aproximadamente, el significado de las expresiones supuestamente analizadas.

La que hemos llamado «actitud administrativa» no proporciona, ciertamente, respuesta alguna a la pregunta natural de por qué las cosas son así. No negamos que esa actitud prevalezca todavía en algunos profesores por simple seguridad, costumbre y hasta indolencia. Pero sabemos bien que existe un grupo importante de docentes que han salido de su «zona de confort» para introducir ciertos cambios en sus clases de Lengua, motivados por actitudes similares a las que aquí consideramos necesarias. Ni que decir tiene que las instituciones educativas deberían apoyar esa toma de postura, y simplificar a la vez muchas de las tareas –literalmente *administrativas*– con las que cargan hoy a los docentes en todos los niveles académicos.

No siempre se tiene en cuenta en las clases de Lengua que no existe una disciplina ajena a la gramática que se ocupe de explicar el significado de los sintagmas, de las oraciones y de cualquier otro segmento construido. Es igualmente importante poner de manifiesto que el análisis gramatical debe abordar la identificación de las formas como primer paso para obtener composicionalmente su significado. Si el proceso de etiquetado no nos dice nada sobre el significado de las expresiones analizadas, es obvio que no podremos dar por terminado el análisis sintáctico, tenga este la forma que tenga. Sin embargo, también en este caso estamos convencidos de que en España constituyen una minoría los profesores de secundaria y bachillerato que asumen en su trabajo diario esa máxima metodológica.

Existen otros muchos ejemplos del grupo «b». Si alguien contesta con el enunciado *No creo* a la pregunta *¿Vendrá María mañana?*, no estará «negando una creencia», lo que sería absurdo. El adverbio *no* modifica aparentemente al verbo *creo*, pero sería un error pasar por alto que, en realidad, niega el verbo de la subordinada,

como si se dijera *Creo que no*. Este fenómeno se denominaba *negación anticipada* en la tradición gramatical francesa. De ella pasó a la española, hasta el punto de que se hacía uso de él en varias monografías gramaticales sobre el español de principios del siglo xx (Llorens, 1929; Wagenaar, 1930). En la gramática generativa se redescubrió (y se reetiquetó como «ascenso de la negación»; ingl. *neg(ative) raising*) en los años sesenta, también del pasado siglo.

Como sucedía en el ejemplo del infinitivo, el profesor puede elegir libremente entre la etiqueta tradicional (*negación anticipada*, preferida en el GTG) o la moderna (*ascenso de la negación*), pero sería –de nuevo– un error pasar por alto en las clases este hecho interpretativo con el débil argumento de que la sintaxis no lo pone de manifiesto. Al contrario, se sabe desde hace años que la sintaxis lo pone claramente de manifiesto, ya que, con los verbos sujetos a este fenómeno, la negación situada en la oración principal ejerce su papel como si estuviera en la subordinada (como sucede, por ejemplo, en *No creo que María llegara a su casa hasta las cuatro*), mientras que los demás verbos rechazan claramente esta opción (como atestigua, por ejemplo, el hecho de que no digamos **No lamento que María llegara a su casa hasta las cuatro*⁹).

Estamos, pues, ante otro fenómeno gramatical –reconocido en la tradición y desarrollado en la actualidad– que resulta sumamente relevante para explicar la relación que existe entre la forma y el sentido. Sea cual sea el término que se elija para designarlo, llama la atención que los libros de texto no consideren siquiera la existencia del concepto mismo, lo que impide analizar de manera mínimamente satisfactoria las oraciones, sumamente comunes, en las que se reconoce esta noción.

Es igualmente tradicional el concepto de *modo de acción*, también denominado *cualidad de la acción*. Ambas son, en realidad, traducciones literales del alemán *Aktionsart*. El hecho de que hoy se use más frecuentemente el término *aspecto léxico* no tiene en sí mismo mayor importancia, ya que todas estas etiquetas identifican exactamente la misma noción. Sus consecuencias sintácticas son de tal envergadura que la sitúan entre los fenómenos más importantes entre los que vinculan el léxico con la sintaxis de cualquier lengua. El hecho de que un predicado verbal sea puntual (*descubrir*) o durativo (*investigar*), denote un estado (*amar*) o una acción (*acariciar*), o posea interpretación iterativa en unos contextos (*llamar a la puerta*) pero no en otros (*llamar al director*) fue tempranamente reconocido

9. Se excluye ahora el español mexicano y el caribeño por razones que no vienen al caso; para más detalles, véase Bosque y Bravo (2015).

en nuestra tradición, que le asignó una etiqueta (*modo de acción*), pero lo cierto es que sus desarrollos fueron muy escasos en las gramáticas clásicas. Existen varias introducciones sencillas a sus propiedades fundamentales, entre las cuales solo mencionaremos aquí Morimoto (1998) y la breve presentación de la NGLE (§§ 23.3 y 23.4).

4. CONCEPTOS GRAMATICALES TRADICIONALES QUE SE SUELEN APLICAR, SI BIEN RESULTAN ESCASAMENTE ÚTILES

El grupo «c» es quizá el más polémico de los cuatro. Alude al uso de conceptos tradicionales que hoy se consideran sumamente controvertidos. El de «oración subordinada adverbial» es, probablemente, uno de los candidatos más evidentes, tal como hacen notar Brucart y Gallego (2016), entre otros trabajos reunidos en Pavón Lucero (2016). Reducidas a lo fundamental, las limitaciones más importantes de este concepto tradicional son dos:

- a) La primera es el hecho de que obliga a clasificar a la vez como relativas y como adverbiales las oraciones encabezadas por adverbios relativos (*donde, cuando, como*). Cualquier estudiante de bachillerato despierto e interesado notará que la oración que encabeza *cuando* en *María acude cuando la llamamos* es adverbial (se sustituye por adverbios y es complemento circunstancial), pero es, a la vez, relativa, puesto que *cuando* no es aquí una conjunción subordinante, sino un adverbio relativo cuya función (dentro de la oración subordinada) es la de complemento circunstancial de tiempo. Si el estudiante pregunta a su profesor cómo se resuelve esa «doble clasificación», es probable que este no sea capaz de ofrecerle una respuesta aceptable. Como es obvio, el recurso a la «venerable tradición» puede constituir una justificación histórica, pero no satisfactoria.
- b) La segunda es el hecho de que otorga la etiqueta «oración» a segmentos de estructura interna sumamente variada. En muchos análisis escolares, no solo es «una oración» el segmento subrayado en *Estaré atento por si me llaman mis padres*, sino también el subrayado en *Estaré atento por si me llaman mis padres*, el subrayado en *Estaré atento por si me llaman mis padres*, e incluso a veces el subrayado en *Estaré atento por si me llaman mis padres*. Con un campo tan vasto por cubrir, el concepto de «oración» deja de constituir una noción restrictiva, lo que hace que pierda buena parte de su operatividad.

No se nos escapa que las soluciones técnicas que a menudo se dan a estos problemas en la bibliografía especializada (al menos en la que considera que la respuesta ha de radicar en la forma en que se segmenten los constituyentes sintácticos) pueden ser demasiado complejas para ser explicadas con detalle en las clases de secundaria o bachillerato. La NGLE opta deliberadamente por usar de forma un tanto vaga el concepto de «construcción», un planteamiento que se ha matizado en el GTG por razones didácticas¹⁰.

Ciertamente, no recomendamos que se apliquen en secundaria y bachillerato los desarrollos más actuales de la noción «oración simple» entendida como «proyección de la flexión verbal» (el llamado «sintagma flexión»). En cambio, podría ser apropiada, además de fácil de asimilar y de aplicar, la extensión –habitual ya en muchos estudios especializados, como se recuerda en la nota anterior– del concepto de «sintagma preposicional» (*sin dinero; para la casa*) al de «sintagma conjuntivo» (*si mis padres me llaman; aunque llueva*). Como es evidente, la secuencia *si mis padres me llaman* no denota una llamada, ni siquiera un hecho o un estado de cosas, sino –sencillamente– una condición. Ello lleva a pensar, de forma natural, que su núcleo no es *llaman*, sino *si*. De forma similar, la secuencia *para que me arreglen el coche* denota finalidad, pero no lo hace porque constituya una «oración final», sino porque contiene una «preposición final», *para*, que introduce una oración sustantiva.

Sea cual sea la solución por la que se adopte para esta compleja cuestión de límites (remitimos al citado Brucart y Gallego, 2016 y a lo apuntado en la nota 11), entendemos que la obsesión por etiquetar todas las expresiones que se asocian de forma vaga con la subordinación adverbial debería dejar paso a un mayor interés por entender la manera en la que las unidades que forman estas expresiones se segmentan y expresan determinados significados. Nótese ahora, de forma paralela, que, si consideramos oraciones tanto el segmento subrayado en *Pero yo no lo sabía*

10. En esta obra se reconoce el peso que posee en la tradición el concepto de «oración subordinada adverbial», restringido en el GTG a las combinaciones del tipo «conjunción subordinante + oración» que dan lugar a un segmento no argumental (*si vienes, mientras te espero, aunque no te guste, como no me llamabas*, etc.). Aun así, se recuerda en el GTG que muchos gramáticos actuales consideran que estos segmentos son «sintagmas conjuntivos», paralelos por tanto a los preposicionales (*sin que lo supiera, para estudiar mejor, sobre la mesa*). Se hace notar asimismo en el GTG que el término «construcción» resulta ser, en la práctica, una especie de comodín. Tiene sentido para los casos en los que no interesa –por la razón que fuere– especificar la estructura interna de los segmentos, lo que raramente sucede. Son, en efecto, «construcciones temporales» de cierto tipo secuencias como *cuando te vi, desde el amanecer, después de haberlo conocido, mientras estés con nosotros, según pasaban las horas* y otras muchas que presentan considerables diferencias en su constitución interna.

como el subrayado en *Pero yo lo no sabía*, cualquier estudiante despierta pensará, con no poco fundamento, que estamos usando el término *oración* con varios sentidos a la vez. No sería, pues, absurdo considerar que el segmento marcado en el segundo caso es un sintagma conjuntivo; es decir, un sintagma que tiene como núcleo una conjunción coordinante que introduce una oración. En esta se expresa cierta objeción a la información presentada antes.

Las cadenas de razonamiento deberían ocupar el lugar que les corresponde en el estudio de la gramática. En Bosque y Gallego (2016) se explica que –al menos en los cursos de bachillerato– podría pedirse a los estudiantes que formulen la generalización que incumplen las secuencias anómalas, en lugar de limitarse a corregirlas. Ante la secuencia agramatical **Me pregunto quien vendrá mañana*, la mayor parte de los estudiantes señalarán que falta una tilde en *quien*. Pero si nuestra pregunta no es «cómo corregir esa oración», sino «qué tipo de anomalía muestra», será preciso hacer notar que *quien vendrá mañana* es una relativa sin antecedente expreso que denota un individuo, mientras que el verbo *preguntar* selecciona como complemento directo una interrogativa indirecta, que denota una opción entre un conjunto de ellas. La oración puede estar encabezada por adverbios o por pronombres interrogativos (como en *Me pregunto quién vendrá mañana*). Esta vía de análisis nos lleva a concluir que, en realidad, la oración propuesta es anómala por la misma razón (a la vez sintáctica y semántica) que lo es **Me pregunto el niño*.

Con algunas excepciones, puede afirmarse que en la tradición gramatical hispánica siempre se puso más énfasis en clasificar sintácticamente las oraciones que en atender a su estructura interna y en analizar detalladamente la forma y el significado de sus componentes. Esa inclinación contrasta marcadamente con las tendencias mayoritarias en la actualidad. De hecho, los conceptos de «oración coordinada», «oración reflexiva» u «oración negativa», entre otros similares, siempre tuvieron en la tradición límites un tanto imprecisos. Desde tal punto de vista, se atribuían propiedades a una unidad de análisis superior (la oración) que, en realidad, pertenecen a unidades internas: una «oración transitiva» lo es porque contiene un verbo transitivo; del mismo modo, una «oración relativa» contiene un elemento (pronombre, adverbio o determinante) relativo y una «oración copulativa» contiene un verbo copulativo (una cópula). Nótese que, si *Te afeitas* o *Me regalé un viaje* son «oraciones reflexivas», también habrían de serlo *Solo piensas en ti mismo*; *Harto como estaba de sí mismo, se tiró por un puente*, e incluso *No te veo capaz de hacer una buena descripción de ti mismo*. Todo ello a menos que se estipule, de manera un tanto arbitraria, que los reflexivos que dan ese nombre

a las oraciones han de ser átonos. Pero, si se aceptara ese peculiar requisito, sería reflexiva la oración *Juan solo se es fiel a sí mismo*, pero no lo sería la variante, igualmente posible, *Juan solo es fiel a sí mismo*. Estaríamos, por tanto, ante una conclusión casi insostenible.

Vistas las cosas más de cerca, podemos observar que lo que todas las oraciones presentadas comparten es, como apuntábamos hace un momento, la presencia en ellas de un pronombre reflexivo (sea átono o tónico) en algún constituyente sintáctico. Ello lleva a pensar de forma natural que la reflexividad es una propiedad de los pronombres –no tanto de las oraciones– que los vincula con su antecedente en entornos restrictivos, incluso sin que medie un verbo en tal vínculo (como sucede, por ejemplo, en *Su asombrosa seguridad en sí mismo*). De nuevo, no parece que estas consideraciones sean difíciles de procesar o de comprender por parte de los estudiantes de secundaria o de bachillerato; pero, a la vez, es raro verlas reflejadas en los libros de texto, explicadas en las clases o incluidas en los exámenes habituales.

El concepto de «oración negativa» es igualmente impreciso en la tradición (más detalles en Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2009 20 y ss.). Según las caracterizaciones al uso, la oración *El niño no comía* es una «oración negativa», pero las definiciones habituales de este concepto no dejan claro si el término *oración negativa* se aplicaría también a secuencias como *Nadie comía*; *Nunca vienes*; *Vivía no muy lejos de aquí*; *En mi vida he estado en ese lugar*; *Podrías no llegar a tiempo* o *Me tiene sin cuidado*. Como es obvio, resulta mucho más apropiado caracterizar las propiedades de las palabras negativas, así como el efecto de unas sobre otras en entornos restrictivos, que dedicar ese esfuerzo a mejorar la definición del concepto «oración negativa».

Como se comprueba, tanto en las descripciones tradicionales como en sus adaptaciones escolares se asignan a menudo al conjunto de la oración propiedades que solo pertenecen a alguno de sus componentes. Esa tendencia está sin duda causada por la ausencia (en buena parte de esa tradición) de niveles intermedios de análisis bien delimitados entre la palabra y la oración, una peculiar carencia que –aplicada a otras disciplinas– nos llevaría a situaciones tan anómalas como sería clasificar el picaporte entre las «partes de un edificio», o el tóner de la impresora entre las «partes de una oficina».

Algunos de los problemas conocidos que plantea el concepto de «oración compuesta» se derivan directamente de esa misma tendencia, que también debe enmarcarse en el grupo «c». En efecto, la presencia de un adjetivo como modificador de un sintagma nominal (por ejemplo, *preguntona* en *No le gusta la gente*

preguntona) no condiciona, como es obvio, el tipo de oración en la que ese adjetivo se inserta. No existen, pues, razones claras por las que sí habría de hacerlo una oración de relativo especificativa que ocupara su lugar (*No le gusta la gente que pregunta mucho*). Sin embargo, las oraciones que contienen una relativa especificativa como modificador de un nombre o un pronombre en cualquier posición se caracterizan como «oraciones compuestas» en los textos escolares, siguiendo a las descripciones tradicionales que así lo estipulaban, y son identificadas como tales en las prácticas sintácticas habituales. Como antes, es raro que el profesor o el alumno se pregunten qué ganamos con esa peculiar identificación, o qué argumentos objetivos la apoyarían, aparte –claro está– del de seguir haciendo las cosas como siempre se han hecho.

5. CONCEPTOS GRAMATICALES MODERNOS QUE PODRÍAN RESULTAR ÚTILES Y QUE RARAMENTE SE APLICAN

Son muchos los conceptos gramaticales contemporáneos que poseen algún antecedente (bien en la tradición hispánica, bien en la lingüística estructural del siglo pasado), por lo que reconocemos que no es siempre fácil distinguir nítidamente entre los grupos «b» y «d» de nuestra clasificación. En efecto, la noción de «papel temático» o «papel semántico» puede considerarse moderna, pero la distinción entre agentes, pacientes o destinatarios, entre otras «funciones semánticas» se encuentra en la gramática estructural europea, además de estar implícita en algunas descripciones tradicionales. Esto no quiere decir que sepamos exactamente cuál de estas etiquetas corresponde exactamente a cada argumento o adjunto de un predicado (de hecho, persisten no pocas dudas acerca de cuáles son las opciones más apropiadas para los complementos de régimen), pero la noción misma es perfectamente comprensible en secundaria y bachillerato. También lo es, por supuesto, la de «estructura argumental», que engarza de forma natural con el concepto de «valencia», propio de la lingüística estructural.

Como antes, las etiquetas elegidas son mucho menos importantes que los conceptos que recubren. Unos docentes pueden preferir la oposición «argumentos vs. adjuntos», mientras que otros pueden entender que la oposición «actantes vs. circunstantes» (anterior en la historia de la lingüística) resulta más adecuada¹¹. No

11. Aun así, el que las preferencias sean individuales choca con el hecho cierto de que los alumnos necesitan (especialmente si en su centro se estudian, como es normal actualmente, dos o más lenguas) cierta congruencia y continuidad terminológica. Somos conscientes de que puede resultar difícil para

es eso lo verdaderamente importante. Lo relevante es que el estudiante comprenda que los predicados seleccionan ciertos participantes en función de su significado léxico, mientras que admiten otros (circunstancias de modo, lugar, tiempo, etc.), generalmente en función de sus propiedades aspectuales. A la vez, ciertos complementos, en especial los indirectos, pueden ser argumentales (como en *Me dio un libro*) o no serlo (como en *Me preparó un café*). Esta oposición tiene muchas consecuencias en la sintaxis, que podrán abordarse o no en las clases una vez que la distinción haya sido asimilada.

El grupo «d» puede ampliarse en otras muchas direcciones. No es posible trasladar a las clases de Lengua los considerables avances que se han hecho en las últimas décadas en el estudio de las posiciones sintácticas, pero sí lo es explicar en las aulas de forma simplificada ciertos aspectos de la llamada «estructura informativa de la oración» que tienen que ver directamente con dichas posiciones. El alumno entenderá sin dificultad la diferencia de significado que existe entre *Eso dije yo* y *Eso lo dije yo*. Como es obvio, no debe dársele a entender que en la primera oración el verbo posee un objeto directo, mientras que en la segunda posee dos. Por el contrario –y como es sobradamente conocido– en la primera se adelanta un elemento focal, y se realza con acento enfático, lo que da lugar a paráfrasis como ‘Eso es lo que dije yo’. Ese adelantamiento tiene algo que ver con el que se da en las interrogativas parciales, ya que en ambos se antepone también el verbo al sujeto (cf. **Eso yo dije*; **¿Qué yo dije?*)¹². Por el contrario, en *Eso lo dije yo*, se sitúa en posición de tópico

los profesores de secundaria y la noción. En cualquier caso, el profesor debería ser capaz de mostrar si dos términos distintos encierran o no el mismo contenido, lo que solo podrá lograr si conoce la materia con cierta profundidad (véase la nota 14, más abajo). Como es lógico, no estamos sugiriendo que los profesores deban convertirse en investigadores, pero sí que deben poseer un bagaje que supere los contenidos que exponen en clase. Tenemos la impresión de que, en no pocas ocasiones, los problemas provienen de que se da más bien la situación contraria: los profesores se ven obligados a presentar conceptos que no conocen bien, lo cual hace que recurran a los libros de texto y a otros materiales que a menudo no suplen adecuadamente las lagunas que pueden detectar en su propia formación. No es fácil entender por qué se da esta situación, y menos aún ponerle remedio a corto plazo. Somos plenamente conscientes de que el mismo problema se reproduce, en mayor o menor medida, en la universidad, y de que incluso los buenos alumnos de las facultades de Filología y de Letras pueden licenciarse con una formación gramatical deficiente, ya sea porque nunca se han interesado por la lengua, porque sus profesores tampoco poseían suficientes conocimientos gramaticales o por otras razones. El problema se acentúa cuando esos mismos estudiantes acuden a másteres de formación de profesorado en los que los créditos dedicados a los contenidos que más tarde tendrán que explicar en el aula se ven reducidos a menos de lo imprescindible. Este hecho es llamativo en sí mismo porque plantea una escisión, casi ontológica, entre los contenidos y su enseñanza. También lo es porque a dichos cursos de máster se permite el acceso de estudiantes que no han cursado una carrera de Filología.

12. Estas estructuras son posibles en el español caribeño, especialmente si el sujeto es pronominal (NGLE, § 42.9). Dejamos de lado, aquí y en otros casos, aspectos del análisis que tienen que ver con la variación dialectal.

preoracional un pronombre demostrativo que se retoma en el interior de la oración a través de un pronombre personal átono. Ello da lugar a paráfrasis muy distintas (entre otras, 'En cuanto a eso, lo dije yo'). No es habitual que los libros de bachillerato expliquen estas cuestiones, pero hemos comprobado personalmente que los alumnos de esos niveles las comprenden sin mayores problemas, especialmente si se insiste en que las diferencias de forma que caracterizan tales oraciones se corresponden directamente con diferencias de interpretación semántica.

Tampoco suele explicarse en las clases de Lengua de secundaria o bachillerato el concepto de «ámbito» (también «alcance» o «abarque», ingl. *scope*), esencial desde hace muchos años en cualquier análisis de las expresiones que contienen cuantificadores y operadores. Extrañamente, este concepto está ausente de casi todos los textos escolares de Gramática en nuestro país. Uno de los riesgos de no operar con él es el de sustituir por vagas consideraciones estilísticas el análisis gramatical que sería necesario en muchas secuencias que lo ponen de manifiesto. Podemos suponer que un profesor lleva a clase el siguiente titular, procedente del *Diario de Pontevedra* (20-VI-2013): *Fallece por segundo día consecutivo una mujer de 103 años*. Cabe la posibilidad de que el docente de Lengua no sepa que los dos sentidos de esta oración se derivan del efecto de un cuantificador sobre el otro: cuando la expresión *una mujer* se interpreta con un ámbito menor que *por segundo día consecutivo*, tal como deseaba el periodista que redactó el titular, se obtiene la llamada «lectura multiplicativa», según la cual se habla de tantas mujeres como días. En cambio, si recibe la lectura de ámbito mayor (la que percibe el lector avieso que desea ridiculizar al periodista), se obtiene la interpretación absurda: una sola mujer muere en dos días consecutivos. En ausencia del concepto de «ámbito», el docente se limitará seguramente a llamar la atención sobre «lo mal que escriben algunos periodistas» (en su opinión, claro está) y a resaltar la ambigüedad que sin duda encierra el titular. No habrá, en consecuencia, análisis gramatical alguno. El docente tampoco sabrá, como es lógico, aplicar el concepto de «ámbito» para explicar la diferencia que opone a los miembros de otros muchos pares que se basan en él, entre otros *El orador no dijo {algo / nada} interesante* o *No se casó porque {estaba / estuviera} embarazada*.

El concepto de «verbo de apoyo» (también «verbo soporte», «verbo ligero» o «verbo liviano») no es común en nuestra tradición gramatical. Una de las consecuencias de esa ausencia es el hecho de que el Diccionario académico (DLE) siga considerando indebidamente locuciones verbales expresiones como *dar un paseo* o *hacer mención*, con lo que viene a considerarlas unidades similares a *meter la pata* o a *cerrar el pico*. Se sabe desde hace tiempo que esa asimilación es

incorrecta. Los componentes de los verbos de apoyo poseen cierta independencia sintáctica (*el paseo que doy por las tardes; Dimos un largo y estimulante paseo por la playa*, etc.) que está vedada a los de las locuciones verbales¹³. Los sintagmas contruidos con verbos de apoyo admiten, además, una doble segmentación que resulta igualmente inviable en las locuciones verbales. Ello permite que podamos decir *la mención que hizo el ministro a la crisis política*, pero también *la mención a la crisis política que hizo el ministro*. Se añaden otras diferencias entre locuciones verbales y construcciones de verbo de apoyo en Piera y Varela (1999).

Algo parecido cabe decir de los verbos inergativos e inacusativos (mencionados más arriba), que pertenecen a la lista tradicional de verbos intransitivos (puesto que seleccionan un único argumento), pero que poseen propiedades muy diferentes. No es necesario memorizar qué verbos forman parte de una clase y de otra, ya que existen pruebas formales que permiten diferenciar los verbos inacusativos de los inergativos: los primeros pueden formar parte de construcciones absolutas (*Llegado el barco, Muerto el soldado, Desaparecido el rastro*, etc.), rechazan la pasiva en la lengua actual (**El barco fue llegado*), aunque no en la antigua, admiten participios como modificadores nominales (*noticias llegadas a nuestra redacción*), aceptan el adverbio *recién*, como hacen los verbos transitivos (*recién llegado*), etc. Como en cualquier otro caso, los profesores y los alumnos pueden preguntarse para qué sirve desdoblar la clase de los verbos intransitivos. Las razones fundamentales son dos. Por un lado, estamos introduciendo conceptos que llevan alrededor de cuarenta años en el campo de la lingüística y sobre cuya relevancia existe hoy un consenso unánime. Por otro lado, necesitamos desdoblar el grupo de los verbos intransitivos (sea cual sea el nombre que demos a cada uno de los subgrupos) por razones empíricas. Sin esa división no podemos explicar contrastes simples, como *la gente {nacida ~ desaparecida ~ *esquiada ~ *roncada}*, en los que aparecen participios de verbos intransitivos, o explicar por qué la mayor parte de los titulares de periódico que contienen sujetos pospuestos se forman con verbos inacusativos: *Muere el Papa, Vuelve la magia, Llega un nuevo frente nuboso, Regresa la crisis, Desaparece la borrasca*, etc. Este último argumento es importante, ya que vincula aspectos de la enseñanza de la escritura (por tanto, competencias) con distinciones gramaticales relevantes, una conexión que se ha potenciado muy poco entre nosotros.

13. Aun así, si bien muchas locuciones verbales carecen de significado composicional (*estirar la pata, tomar el pelo*, etc.) algunas lo poseen en alguna medida (*romper el hielo, decir misa*, etc.). Gracias a J. Mateu por recordarnos la relevancia de estos dos grupos.

Tampoco es habitual que los libros de texto de Lengua incorporen el concepto de «colocación» o «coaparición» (como en *rescindir un contrato* o *susitar una reacción*), en este caso ausente también del DLE. Las coapariciones, los verbos de apoyo y las locuciones verbales están entre las herramientas de análisis que miden el grado de lexicalización o semilexicalización de los grupos verbales. Como en los casos anteriores, no nos parece que la comprensión de los límites entre esos conceptos resulte especialmente compleja para los estudiantes de secundaria y bachillerato.

No negamos que algún docente podría escudarse en que, si el DLE no incorpora todavía esas nociones (por extendidas que puedan estar en la lingüística actual), no debería exigirse a los profesores que las explicaran en sus clases. Esta es para nosotros otra variedad de lo que hemos llamado «actitud administrativa». Se trata, pues, de una respuesta que no está dirigida propiamente a mejorar la comprensión objetiva de los fenómenos relevantes o su transmisión en las aulas, ni siquiera en los casos en que es fácil observar carencias o lagunas evidentes en su aplicación escolar. Curiosamente, las que aquí llamamos «respuestas administrativas» no niegan las carencias que señalamos en los contenidos y en los conceptos analíticos que se manejan habitualmente, sino que más bien las justifican aduciendo planes de estudio en vigor, currículos oficiales, excesiva extensión de los programas, libros de texto que no contienen esa información, criterios de los coordinadores de las pruebas de Selectividad, o –simplemente– falta de tiempo para actualizarse en el conocimiento de la materia. En cualquier caso, se perciben notables diferencias entre los docentes al valorar la relevancia de esas posibles justificaciones.

Desde nuestro punto de vista, los profesores no son responsables de la formación que reciben ni del grado de actualización de los textos que manejan. En Bosque (2018b) se hace notar que los libros de texto escolares de Ciencias Naturales superaron hace ya muchos años la clasificación de los tres «reinos de la naturaleza» (animal, vegetal y mineral) que algunos aprendimos en nuestra infancia, y los sustituyeron por clasificaciones más actuales. La pregunta natural es por qué no se procede a actualizar de manera paralela las unidades de análisis gramatical, al menos las que requieren más urgentemente algún remozado. El interrogante sigue, pues, en el aire. Como es obvio, son las autoridades académicas las que deberán decidir si consideran o no oportuno plantearse su relevancia y darle alguna solución. Idealmente, esta debería llegar a través de los diferentes ámbitos que habrían de coordinarse para que los cambios se implanten de forma progresiva, sólida y eficaz:

fundamentalmente currículos oficiales, libros de texto, másteres de formación de profesorado y pruebas de acceso a la universidad¹⁴.

En lugar de introducir conceptos analíticos que penetren con mayor detalle, claridad y profundidad en la naturaleza lingüística de los segmentos gramaticales más básicos, observamos que en los últimos años se ha producido en la enseñanza de la lengua una especie de «huida hacia adelante», una de cuyas claves consiste en introducir en las aulas ciertas nociones de teoría textual cuya complejidad no es precisamente menor.

No negamos en absoluto la conveniencia de introducir en secundaria y bachillerato algunos conceptos de gramática del discurso, pero nos parece que no todos los que se muestran a los alumnos de esos niveles aparecen claramente delimitados. A la vez, otros exigen un grado de abstracción para el que no creemos que los estudiantes estén del todo preparados. Es probable, por ejemplo, que el alumno medio de bachillerato no sepa, como recordábamos antes, qué elementos gramaticales pueden ser o no ser antecedentes de un pronombre reflexivo. Curiosamente, en un examen de bachillerato no se le pedirá que los proporcione, pero seguramente se le exigirá saber si esa información forma parte de la «coherencia» de un texto o bien corresponde a su «cohesión». Tampoco se le explicará en las clases de Lengua qué es una *anáfora asociativa* (concepto gramatical sumamente útil, además de preciso), pero, en cambio, se le exigirá que se enfrente a un texto, literario o no, y decida qué elementos le proporcionan su unidad de sentido, y cuáles su unidad de argumentación. No se pedirá probablemente al alumno que conozca las variantes que puede presentar una interrogativa indirecta, pero sí que decida si un texto determinado es narrativo, descriptivo, expositivo o argumentativo, todo ello en el supuesto, más que improbable, de que no puede ser varias cosas a la vez.

Es posible que algunos especialistas en lingüística del discurso no compartan con nosotros la idea de que estas nociones son más complejas que las que hemos mencionado en las páginas precedentes. En nuestra opinión, si los límites entre ellas

14. L. Domenech (c.p.) resalta el papel fundamental que debería tener la universidad en la formación de los docentes. Nos hace notar además que muchos de ellos dan clase de Lengua sin ser filólogos, ya que la posesión de un máster los acredita aunque solo hayan cursado un grado afín a la Filología (Humanidades, Periodismo, etc.). Ciertamente, pocas innovaciones son posibles en los contenidos que mencionamos en este trabajo, si la reglamentación educativa actual permite que se den tales situaciones. A la espera de que la legislación se haga más racional, solo se nos ocurre insistir en que los profesores han de adquirir conciencia de la necesidad de mejorar su formación (por razones a la vez profesionales y éticas) y en que las autoridades educativas deberían facilitarles al máximo esa imprescindible mejora. En Bravo (2008) se introducen otras consideraciones sobre la formación media de los profesores de Lengua.

son imprecisos, como parece, y las generalizaciones que es posible formular sobre sus propiedades son también más débiles, resultará difícil que los profesores puedan responder con precisión en las clases a las preguntas naturales de los alumnos sobre la forma de trabajar con ellas.

Como antes, corresponde a las autoridades académicas reflexionar sobre si es o no correcto avanzar cada vez más en extensión y cada vez menos en profundidad, sobre todo en los casos en los que más claramente se pierden (inevitablemente) detalles importantes en el análisis gramatical, cuando no rigor en las explicaciones. En nuestra opinión particular, no se comprende mejor la relación entre las formas y los significados saltando de los sintagmas y las oraciones a los discursos extensos y complejamente articulados, a menos que se conozca bien la estructura interna de los primeros¹⁵. Lo contrario sería algo parecido a pedir el análisis de una sinfonía a quien no acaba de entender del todo qué son exactamente los tiempos de un compás.

6. REFLEXIONES FINALES. UNIDADES DE ANÁLISIS Y ACTITUDES EDUCATIVAS

Hemos de concluir. No resulta difícil pensar en otros muchos ejemplos que encajarían sin dificultad en los cuatro grupos que hemos establecido al comienzo de este apartado. Tampoco sería difícil convertir cada uno de esos bloques en un capítulo de un libro. En su lugar, en este breve trabajo hemos optado por resaltar tan solo las características de cada uno de esos grupos, así como algunas de las formas en las que se podría proceder para potenciar tales contenidos en las clases de Lengua. No hemos podido ofrecer, por motivos obvios, una propuesta articulada de los contenidos que deberían estudiarse a lo largo de secundaria y bachillerato, ya que

15. En ciertos casos, la gramática del texto se presenta incluso como la única opción, tal como nos hace notar I. López (c.p.) en relación con el currículo de Cataluña. La reflexión lingüística, en caso de existir, se subordina exclusivamente en esos planteamientos a la comprensión y la producción de textos. En Bosque y Gallego (2018) explicamos con detalle por qué tales objetivos son plenamente compatibles con el conocimiento del sistema lingüístico que el estudiante pone de manifiesto. A lo que allí apuntamos cabe añadir que es prácticamente inviable una «gramática del texto» que se desvincule de los segmentos menores (sintagmas y oraciones). Por un lado –y como es bien sabido–, las consideraciones semánticas y pragmáticas son necesarias para comprender las secuencias más breves. Por otro, tal como se hace en casi todas las disciplinas composicionales (música, arquitectura, química, biología, etc.) es razonable empezar por el análisis de los objetos y los constructos más pequeños e ir avanzando progresivamente en el análisis de los más complejos. No rechazamos, pues, la relevancia de estos últimos, pero nos parece extraño que se plantee en ausencia de los primeros, como a menudo se hace. Al igual que ciertas relaciones sintácticas se limitan a entornos sintácticos restringidos (como la que se da entre un reflexivo y su antecedente), otras exigen contextos más amplios para poder comprenderse; entre ellas la anáfora asociativa o el valor narrativo de los tiempos verbales.

habría de abordarse en un marco más general en el que participaran representantes de todos los ámbitos para los que tal decisión es relevante.

Para condensar nuestras reflexiones sobre la aplicación didáctica de las nociones que hemos mencionado en este trabajo, nos gustaría llamar la atención sobre el hecho de que, en nuestra opinión, no se destaca suficientemente entre los docentes de secundaria y bachillerato la necesidad de:

- explicar los significados a partir de las formas, así como la de desconfiar de los análisis meramente etiquetadores que no permitan obtener los primeros desde las segundas;
- considerar si los términos y las clasificaciones que se manejan son coherentes, o contienen, por el contrario, solapamientos, contradicciones o términos imprecisos;
- sustituir los conceptos clásicos que ya no resultan operativos por otros nuevos que se consideran hoy más adecuados;
- no confundir la identificación de los problemas con su solución;
- transmitir a los estudiantes la idea de que el sistema gramatical se basa en una serie de relaciones restrictivas: podemos expresarnos y comunicarnos gracias a que las palabras no se combinan de cualquier manera ni encajan de forma arbitraria en cualquier esquema sintáctico;
- avanzar en los conocimientos de forma progresiva y articulada, en lugar de circular: es habitual, como se sabe, que buena parte de los contenidos gramaticales se repitan curso tras curso, lo que no deja de desconcertar a algunos alumnos de Lengua que los comparan con los de otras asignaturas;
- entender el análisis gramatical como un ejercicio de descubrimiento, en lugar de como una práctica mecánica o rotulista, o como una exigencia burocrática: uno de sus objetivos ha de ser mostrar a los estudiantes una pequeña parte del complejo entramado de estructuras y relaciones que manejan de forma inconsciente; otro –no menos importante– es hacerles comprender la coherencia interna de ese sistema, así como contribuir a que desarrollen su capacidad crítica y argumentativa a la vez que aprenden a conocerlo;
- favorecer, en la medida de lo posible, la perspectiva comparativa en el estudio de las lenguas. Esta resulta más natural si las lenguas son tipológicamente similares (catalán y castellano, gallego y castellano, catalán y francés, castellano y latín, etc.), pero resulta también estimulante establecer correlaciones entre lenguas cuyas características superficiales son diferentes (castellano

- y vasco, castellano e inglés, etc.): todo ello abre una puerta a convertir la gramática en un eje transversal de las asignaturas, tanto de L1 como de L2;
- incidir en la idea de que no existen respuestas cerradas para todas las preguntas, mientras que siempre son necesarias las preguntas abiertas e imaginativas ante las cuestiones que suscitan interés: entendemos que los docentes que manifiestan cierta «actitud a la defensiva» deberían dejar de parapetarse tras los hábitos que privilegian algunos contenidos y métodos bien establecidos cuando se compruebe que apenas dejan lugar para las inquietudes que los cuestionan objetiva y razonadamente.

Queremos adelantarnos, aunque sea de forma sumamente esquemática, a las reacciones que a veces suscitan planteamientos como el que aquí hemos esbozado. La que hemos denominado «reacción administrativa» es externa a los contenidos lingüísticos, por lo que –a la espera de posibles cambios legislativos o curriculares– no existen otras respuestas para ella que las que procedan directamente del compromiso profesional de los docentes y de las instituciones que deben contribuir a que los cambios puedan aplicarse. A esta reacción podrían añadirse otras, para las que han de sugerirse respuestas diferentes.

A quienes replican que el objetivo de los contenidos de Lengua no debe ser formar lingüistas, les damos por completo la razón. Tampoco las clases de Química que se imparten en bachillerato están destinadas a formar químicos, ni las de Filosofía a formar filósofos. La formación que se proporciona a los estudiantes en cada materia no está concebida para convertirlos en profesionales de ellas. Está destinada, en cambio, a que conozcan los fundamentos de los intrincados sistemas que componen el mundo natural; a que sepan algo más sobre su cuerpo y sobre su mente (en definitiva, sobre sí mismos); a entender la sociedad en la que viven y en la que vivieron otros; a relacionar causas y efectos; a argumentar, a desarrollar su capacidad de juicio y de discernimiento, así como a crecer como individuos en una sociedad que respete la igualdad de oportunidades. Como es obvio, en ese conjunto de contenidos no puede faltar el conocimiento de algunos de los entresijos del sistema lingüístico que les permite pensar, expresarse y comunicarse con los demás¹⁶.

16. Esta cuestión nos lleva a otra oposición que hemos detectado en el ámbito de la enseñanza secundaria y del bachillerato: la que establece una separación radical entre enseñar contenidos y formar personas. Es incuestionable que la labor social de los centros educativos es crucial para el desarrollo y el progreso de nuestra sociedad, pero no creemos que «transmitir contenidos» y «formar personas» hayan de ser objetivos necesariamente diferentes, sobre todo porque los contenidos no se reducen a las informaciones. Entender el funcionamiento de un sistema complejo, aprender a relacionar causas y efectos o encontrar

La marcada orientación de las guías docentes de Lengua hacia el uso del sistema gramatical –a menudo como el único objetivo de esos cursos– plantea la pregunta natural de qué se entiende exactamente por «contenidos útiles». En cierto sentido, es tan útil o tan inútil identificar un complemento directo como calcular el área de un poliedro. Parece oportuno distinguir, por ello, entre lo útil y lo usable. Es útil todo el conocimiento, y especialmente si contribuye a la formación del individuo, como sucede con las capacidades de razonar, argumentar, contraargumentar, analizar, sintetizar o inferir. Es usable aquello a lo que damos uso, desde el coche hasta la aspiradora. Por extensión, necesitamos familiarizarnos, como es obvio, con tareas cotidianas que requieren de ciertos pasos: hemos de aprender a circular, a organizar nuestra actividad diaria, a hacer la declaración de la renta y a respetar a los demás. Da la impresión de que los contenidos de las guías docentes de los cursos de Lengua se orientan exclusivamente hacia «lo usable» (hablar, escribir y entender), cuando parece lógico que deberían dar más cabida a «lo útil» (conocer el sistema con el que nos expresamos y nos comunicamos con los demás). Repárese en que, si los cursos de Química, Física o Biología que se imparten en secundaria y bachillerato solo se orientaran hacia «lo usable», contendrían exclusivamente instrucciones para ayudar a los estudiantes a sobrevivir en el mundo, en lugar de a que conozcan en alguna medida su estructura y su funcionamiento. Estas son algunas de las justificaciones por las que solo damos una parte de la razón a quienes piensan que toda la formación gramatical de los estudiantes debe estar orientada únicamente a mejorar su capacidad para hablar y escribir correctamente.

Nos hemos referido a la necesidad de que sean las «autoridades académicas» las que diriman la conveniencia de introducir determinados cambios, así como la mejor manera de establecerlos. Aun así, no se nos escapa que el impulso más inmediato debe proceder de los profesores, que muchas veces tienen que hacer esfuerzos adicionales para superar la considerable distancia existente entre lo que se les pide en sus centros (o en las pruebas de selectividad) y las herramientas de las que efectivamente disponen. Nuestras críticas a la que hemos denominado «actitud administrativa» no pretenden minimizar en modo alguno el considerable esfuerzo que estos realizan para superar las trabas mencionadas. Tal y como apuntábamos en Bosque y Gallego (2018: 196-197):

argumentos a favor o en contra de determinadas hipótesis constituyen hábitos que deben favorecerse en cualquier asignatura. Si ello es así, como creemos, los contenidos técnicos transmitidos resultan no ser tan diferentes, al menos en ciertos casos, de las competencias formativas.

el componente indispensable para conocer y dominar las competencias que aquí hemos presentado es el impulso de los profesores, su interés constante en mejorar y en contribuir a la formación de sus estudiantes. Precisamente por ello dejamos aquí constancia de que confiamos mucho más en el impulso íntimo y personal del profesorado [...] que, en cualquier relación de competencias, sea de máximos o de mínimos.

Ni que decir tiene que el impulso al que nos referimos debería verse respaldado –además de por las autoridades y por los profesores– por los especialistas de los diferentes ámbitos: expertos en gramática y en didáctica, responsables de másteres, editoriales especializadas en educación, etc.

A lo largo de este trabajo hemos sacado a la luz en varias ocasiones la relación que existe entre la enseñanza universitaria y la que se imparte en secundaria y bachillerato. La primera se concibe a menudo como el ámbito de la investigación, el avance y la novedad, mientras que la segunda se suele caracterizar por la enseñanza del llamado «uso instrumental de la lengua», así como por una forma de aprendizaje tan ajena al descubrimiento y la experimentación como al cuestionamiento de las certezas. Esta escisión crea un escenario que no se corresponde con la realidad y que perjudica la aproximación que aquí estamos defendiendo. No dudamos de que el aula de secundaria y bachillerato debe constituir un territorio firme y estable que proporcione al estudiante herramientas y conocimientos básicos de gramática. Sin embargo, no nos parece contraproducente –en contra de lo que a menudo se defiende– que el estudiante de Lengua compruebe que existen problemas gramaticales con más de una solución, sobre todo porque sabemos que en las clases de Física, de Historia, de Ciencias Naturales y de otras materias no es raro que se den tales situaciones.

Nos gustaría señalar que una potencial reducción de los contenidos gramaticales en secundaria y bachillerato no debería implicar ceder el espacio dedicado a la gramática a potenciar exclusivamente aspectos relacionados con la escritura y con la expresión. Esta es, precisamente la línea de acción que caracteriza a quienes critican los enfoques llamados «gramaticalistas» o «contenidistas». La reducción que tenemos en mente debería profundizar en aquellos aspectos más nucleares de la gramática y, además, debería ir acompañada de una distribución más efectiva de los aspectos instrumentales. Como hemos señalado, tales aspectos son responsabilidad compartida por todas las asignaturas, pero su aplicación recae, como se sabe, en las materias de lengua. Resulta poco operativo pretender que el nivel de escritura de los estudiantes mejore si solo se hace hincapié en él en una clase (o en dos,

dependiendo de la comunidad autónoma). No es ocioso recordar, por poner un ejemplo que, en el resto de las asignaturas, o incluso en las pruebas de acceso a la universidad, no se suelen penalizar las faltas de ortografía. Este hecho envía un mensaje muy elocuente sobre cuál es la importancia que damos en la sociedad actual a este aspecto de la formación de nuestros alumnos, a la vez que complica notablemente la labor de los profesores de Lengua, al parecer únicos responsables del dominio de la expresión escrita por parte de los estudiantes.

En otros trabajos (Bosque, 2018a, 2018b; Bosque y Gallego, 2018) hemos explicado por qué no compartimos la radical división que algunos introducen entre los conocimientos gramaticales y los aspectos instrumentales de una lengua, y, en particular, por qué entendemos que existen aspectos transversales de la educación que son necesarios en cualquier disciplina y en cualquier nivel académico. Destacan entre ellos el desarrollo de la capacidad de observación, de argumentación, de abstracción, de reflexión, de participación y de crítica. Ese escenario, más frecuente en las disciplinas científicas que en las humanísticas, debería ser –nos parece– un objetivo realista. Como es lógico, para lograr que lo sea se requiere la conjunción de múltiples esfuerzos procedentes de autoridades, de profesionales, de empresas y de instituciones. En este trabajo nos limitamos a señalar que los cambios que nos parecen necesarios en la enseñanza de la gramática encajan más adecuadamente en un marco docente en el que la mejora en la formación del profesorado se haga compatible con el desarrollo y la potenciación de todas esas capacidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bello, A. (1847): *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Edición de Ramón Trujillo, Madrid: Arco/Libros, 1988, 2 vols.
- Bosque, I. (1994): *Repaso de sintaxis tradicional. Ejercicios de autocomprobación*, Madrid: Arco/Libros.
- Bosque, I. (2018a): «Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática», *ReGroC. Revista de Gramática orientada a las competencias* 1, pp. 11-36.
- Bosque, I. (2018b): «¿Qué es hoy la enseñanza de la lengua y qué debería ser?», *Universidad de la Habana* 285 (enero-julio 2108), pp. 8-24.
- Bosque, I. y Bravo, A. (2015): «Temporal prepositions and intervals in Spanish. Variation in the grammar of *hasta* and *desde*», *Isogloss* 1, pp. 1-31.
- Bosque, I. y Demonte, V. (dirs.) (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe.
- Bosque, I. y Gallego, A. (2016): «La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática», *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 54, 2, pp. 63-83.

- Bosque, I. y Gallego, A. (2018): «La gramática en la Enseñanza Media. Competencias oficiales y competencias necesarias», *ReGroC. Revista de Gramática orientada a las competencias* 1, pp. 141-202.
- Bosque, I. y Gutiérrez-Rexach, J. (2009): *Fundamentos de sintaxis formal*, Madrid: Akal.
- Bravo, A. (2018). «La formación de los futuros docentes de Lengua Castellana: el lugar de la gramática en los planes de estudio universitarios», *ReGroC. Revista de Gramática orientada a las competencias* 1, pp. 37-77.
- Brucart, J. (1999): «La elipsis», en Bosque y Demonte (dirs.), pp. 2787-2863.
- Brucart, J. y Gallego, A. (2016): «Aspectos formales e interpretativos de la subordinación adverbial», en Pavón Lucero (ed.), pp. 161-200.
- DLE= Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2014): *Diccionario de la lengua española*, 23ª edición. Madrid: Espasa.
- Gallego, Á.J. (2011): *Sobre la elipsis*, Madrid: Arco/Libros.
- GTG= Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2019): *Glosario de términos gramaticales*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
- Gil, I., González, R. y Pérez-Ocón, P. (2018): «Propuesta de secuenciación del bloque «Conocimiento de la lengua» de la asignatura «Lengua y literatura» en ESO y Bachillerato». XLVII Simposio de la *Sociedad Española de Lingüística*, Universidad de Alicante, 23-26 de enero de 2018.
- Hernanz, M.L. (1999): «El infinitivo», en Bosque y Demonte (dirs.), pp. 2197-2356.
- Llorens, E. 1929: *La negación en el español antiguo con referencia a otros idiomas*, Madrid, Anejo 11 de la RFE.
- Morimoto, Y. (1998): *El aspecto léxico: delimitación*, Madrid, Arco/Libros.
- NGLE= Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009): *Nueva gramática de la lengua española. Morfología y sintaxis*, Madrid: Espasa, 2 vols.
- Pavón Lucero, M. V. (ed.) (2016): *Las relaciones interoracionales en español. Categorías sintácticas y subordinación adverbial*, Berlín: Mouton-De Gruyter.
- Piera, C. y Varela, S. (1999): «Relaciones entre morfología y sintaxis», en Bosque y Demonte (eds.), pp. 4367-4422.
- Wagenaar, K. (1930): *Étude sur la négation en ancien espagnol jusqu'au XV^{ème} siècle*, Groninga-La Haya.

