

Contenidos gramaticales y enseñanza de la lengua

LUIS GONZÁLEZ NIETO
Catedrático de Instituto de Lengua Castellana

1. INTRODUCCIÓN

Cuando se planteó la organización de los materiales en estas Guías de Lengua y Literatura, se tomó la decisión de distribuirlos en los epígrafes de LA COMUNICACIÓN ORAL, LA COMUNICACIÓN ESCRITA, LITERATURA y SISTEMAS DE COMUNICACIÓN VERBAL Y NO VERBAL, que eran ejes de contenidos propuestos por el currículo de 1991. En él se proponía también un eje de **La lengua como objeto de conocimiento**; pero en estas Guías se prescindió de él. Esto no significaba que se prescindiera absolutamente de unos contenidos gramaticales o metalingüísticos, sino que se consideró más apropiado insertarlos en las unidades de los demás ejes, como un componente de las mismas; de hecho hay actividades de tipo gramatical en bastantes unidades, especialmente de la pestaña COMUNICACIÓN ESCRITA.

Con esta opción se quería dejar clara una determinada perspectiva metodológica; la que considera a la enseñanza gramatical como un elemento de la actividad metalingüística y metacomunicativa, inseparable a su vez de la actividad lingüística. También se hacía ver, sin duda, que una sistematización de los conocimientos gramaticales no se consideraba un objetivo esencial, sino de segundo orden, en la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

En el nuevo currículo (Decreto de enseñanzas mínimas de 2001) se proponen unos conceptos gramaticales distribuidos de forma detallada y sistemática curso por curso, mientras que los procedimientos apenas aparecen¹. El énfasis que se pone en los contenidos gramaticales es, evidentemente, una reacción contra la normativa anterior que trataba esta cuestión de forma muy general; una reacción por lo demás innecesaria, ya que normalmente los manuales utilizados en clase incluyen siempre esos contenidos, como conceptos y como procedimientos, a veces desde niveles tempranos y de forma bastante autónoma respecto a los demás aprendizajes.

Por todo ello, puede resultar conveniente detenerse a reflexionar sobre la inserción de contenidos gramaticales en la enseñanza de la lengua, sobre su naturaleza y sobre la forma de trabajarlos en clase. No se puede ignorar, además, que la teoría y las descripciones gramaticales han experimentado importantes cambios en los últimos años que normalmente no han tenido repercusión en las aulas de Enseñanza Secundaria, a pesar de su indudable interés para la docencia.

2. ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y GRAMÁTICA

La cuestión del papel que debe desempeñar la gramática en la enseñanza de la lengua es seguramente una de las más debatidas en nuestra asignatura. Periódicamente se somete a discusión la conveniencia de prescindir o no de una enseñanza gramatical; periódicamente se marcan diferencias entre los aprendizajes gramaticales propiamente dichos y el aprendizaje de la lengua básica o exclusivamente a través del uso². En general, la cuestión se resuelve afirmando que el objetivo de la enseñanza es que alumnos y alumnas aprendan a utilizar mejor su lengua, a ampliar su vocabulario, a comprender enunciados y textos de diferentes ámbitos sociales y culturales, a hablar y a redactar de forma adecuada en diferentes situaciones y propósitos. A continuación se añade que los conocimientos gramaticales no son un fin en sí mismos, sino un instrumento al servicio de lo anterior. Tampoco han faltado quienes han opinado, como A. Castro o Fernández Ramírez (1941) que una cosa es enseñar una lengua y otra cosa enseñar su gramática. Esto, en todo caso, habría que justificarlo como un obje-

1. Esta ausencia ha sido paliada por las Comunidades Autónomas, que, al desarrollar sus propios currículos, en general han prestado atención a los procedimientos, como no podía ser menos.

2. Para las distintas concepciones de las relaciones entre gramática y enseñanza ver González Nieto, 2001a, especialmente Capítulos 1 (1.3) y 8 (8.4).

tivo diferente, pues se trataría de estudiar las categorías lingüísticas y la organización de la lengua de la misma manera que se estudia la estructura de la célula o del átomo.

Si uno se atiene a los manuales escolares, lo que se observa, con bastante constancia a través del tiempo, es una división de la materia en tres campos, «uso de la lengua», «gramática» y «literatura», que se presentan de forma autónoma; es decir, sin establecer conexiones entre ellos. Y si esto es lo que se ofrece en los manuales, es porque lo demandan muchos profesores y tiene mucho que ver con la formación filológica de éstos, generalmente compartimentada en especialidades de lingüística o de literatura (González Nieto, 2001b).

El que el problema de las relaciones entre gramática y enseñanza de la lengua sea una cuestión recurrente y nunca resuelta del todo, se debe a muchas causas. Tiene que ver con la tradición escolar, pero también con el propio concepto de gramática que no es ni mucho menos unívoco. A menudo, cuando se discute acerca del papel de la gramática, muchas veces se están manejando significados distintos del mismo término.

Desde un punto de vista académico, la gramática es al menos estas cosas:

- Una determinada **teoría sobre el lenguaje** y las lenguas (gramática general o teórica); por eso hay unas gramáticas estructurales, generativas o pragmático-funcionales.
- Una **descripción sistemática** de una lengua conforme a una determinada teoría, lo que supone el uso de un lenguaje y una terminología.
- Una **normativa** que explica lo que se considera *correcto*, es decir, socialmente aceptable.

Pero existe también una **gramática implícita**, o competencia gramatical, que es la que permite a los hablantes utilizar su lengua y construir «frases nuevas», deduciendo las reglas de construcción a partir del uso; es decir, ejercer un control de su actuación y de la comprensión de los demás. Cualquier hablante sabe, sin que nadie se lo explique, que la diferencia de significado entre «Pedro besó a Rita» y «Rita besó a Pedro» está en la construcción, es gramatical. Y lo mismo vale para diferencias mucho más sutiles. La adquisición de una lengua supone, entre otras cosas, la adquisición de una gramática implícita de esa lengua. La psicolingüística ha descrito bastante bien las fases del desarrollo lingüístico y metalingüístico de los niños y el papel de la interacción con los adultos (por ejemplo Hikmann, 1984) y del aprendizaje de la escritura (Garton y Pratt, 1991). También se han descrito unas fases en el desarrollo metalingüístico, que se inicia con el simple control ejecutivo de la actuación verbal –saber construir enunciados–, evoluciona hacia una progresiva consciencia del mismo –que se observa, por ejemplo en la posibilidad de corregir expresiones propias o de otros– y culmina en la posibilidad de dar cuenta de lo que se hace, mediante paráfrasis explicativas (Gombert, 1990).

La distinción entre gramática académica o científica y gramática implícita es fundamental para definir unas líneas de actuación en la enseñanza, aunque no solucione todos los problemas. Por lo pronto, hay que partir del hecho de que el niño sabe o utiliza –que en este caso es lo mismo– una gramática de forma no consciente, esa gramática la va desarrollando con el uso y progresivamente irá siendo capaz de verbalizarla a su manera. Frente a ello, las gramáticas científicas son intentos de explicar de forma plausible cómo se estructura el sistema de una lengua y cómo funciona ese saber metalingüístico de las personas. Y, como sucede en todo campo científico, existen distintas explicaciones y descripciones, dependiendo de la perspectiva teórica que se adopte (Besse y Porquier, 1984).

La principal consecuencia de lo anterior es que el problema de la gramática en la enseñanza se plantea de forma muy distinta para el profesorado y para el alumnado. Ante todo, el profesor debe tener nociones claras sobre el desarrollo lingüístico y metalingüístico y saber que la construcción de una gramática por los usuarios es el fruto del uso y no al revés, como parece muchas veces cuando se parte de una descripción científica. Así pues, enseñar una gramática «científica» de la lengua materna, aunque sea de manera elemental y simplificada, es explicar a los hablantes lo que hacen cuando hablan mucho más que enseñarles a hacerlo. Y eso supone unas tareas de clasificación y análisis de alto nivel de abstracción y de complejidad.

El asunto se plantea de forma distinta en una lengua extranjera, donde hay que enseñar unas formas y categorías lingüísticas absolutamente desconocidas, desde la conjugación de unos verbos a unas listas de preposiciones o unos esquemas sintácticos. En la lengua materna, en cambio, todo eso se conoce, al menos en los usos de la vida cotidiana, y lo que habrá que enseñar es el uso de ciertas formas «poco usadas», o de construcciones difíciles; es decir, el uso de ciertas expresiones en ciertas condiciones de formalidad. La cuestión reside en los conocimientos gramaticales que deben enseñarse para ello; y es aquí donde existen importantes discrepancias. Pero antes de entrar en estas cuestiones, conviene detenerse en cómo debe ser la gramática del profesor.

3. LA GRAMÁTICA DEL PROFESOR

El profesor necesita contar con un modelo de gramática de la lengua que le resulte útil para la clase; es decir, con una **gramática pedagógica** que le permita actuar de intermediario entre la gramática implícita de los alumnos y las gramáticas científicas. Para ello, debe tener una perspectiva de conjunto de los distintos modelos de gramática científica y de los supuestos teóricos en que se basa –inmanentismo y antisemantismo del estructuralismo anterior a los 70, psicologismo de las gramáticas generativas, interaccionismo social de los enfoques funcionales y discursivos, etc.–. Con ello no se está proponiendo un alto grado de especialización en cada una de las corrientes actuales o pasadas de la gramática, lo que sería absurdo por imposible, sino una visión general de los problemas y de las categorías de análisis.

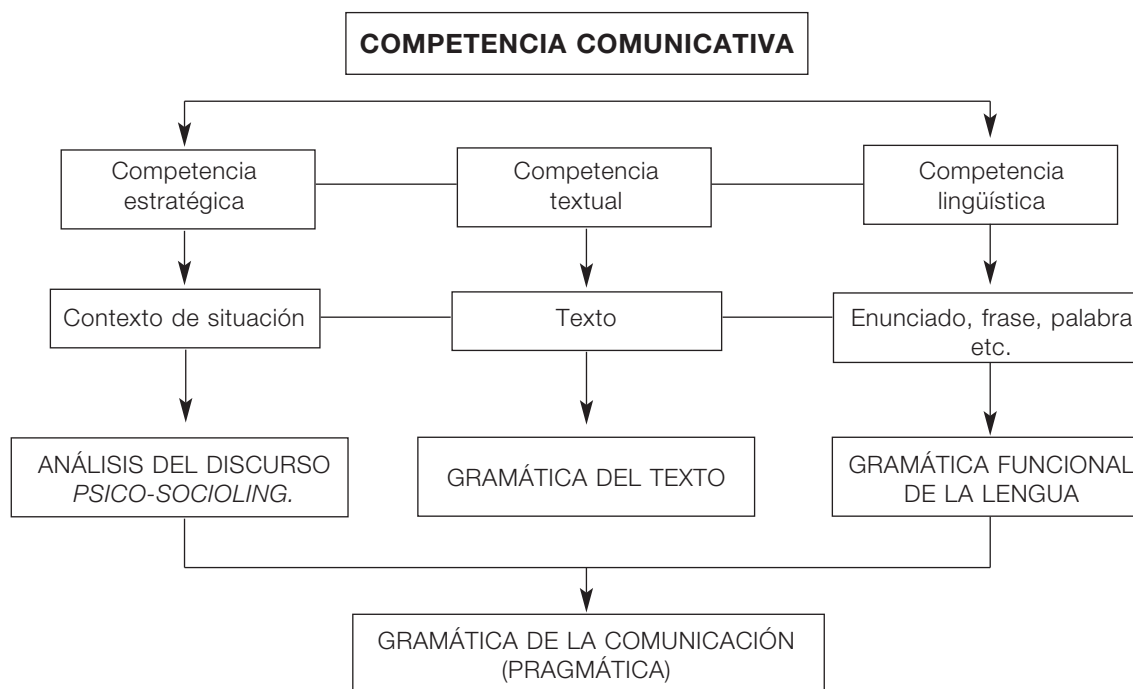
Aquí surgen de nuevo conflictos entre la perspectiva científica y la pedagógica. Por un lado, desde la perspectiva científica, la primera condición de una gramática es su coherencia interna; en principio, no es concebible una descripción que mezcle criterios tomados del generativismo y del estructuralismo funcional, porque el lingüista, además de explicar un fenómeno, está verificando la validez de una teoría³. Desde la perspectiva pedagógica, un cierto sincretismo es inevitable, como lo es una cierta simplificación. Por otro lado, las descripciones científicas de las lenguas siempre se encuentran con ciertos fenómenos difíciles de explicar o menos desarrollados; el profesor, lo quiera o no, tiene que atender todos los campos, a pesar de las posibles limitaciones de la teoría y de la descripción científicas.

Esto parece una invocación a la falta de rigor, pero no es así, pues no se ignora la teoría. Pero lo que le interesa al profesor es intervenir en la formación lingüística de los alumnos de la manera más eficiente posible; para él el rigor debe consistir en esa visión de conjunto de los modelos explicativos disponibles, entendiéndolos como enfoques complementarios de unos mismos problemas. De esta forma se facilitará la elección de los que mejor se avengan con sus propósitos pedagógicos; también, la dosificación y la selección de la información teórica que se debe dar a los alumnos en cada momento.

Una gramática pedagógica debe tener su fundamento en los fines de la enseñanza de la lengua, que consisten en el desarrollo de las capacidades de uso, es decir, de comprender y producir todo tipo de enunciados con sentido. Esto quiere decir que unos conocimientos sobre la lengua no consisten sólo en saber construir frases correctas (competencia lingüística), que es lo que se ha entendido normalmente por gramática, sino en saber decir lo que uno quiere –y comprender lo que le quieren decir– de forma adecuada a cada situación. Es decir, debe atender a todos los aspectos de la **competencia comunicativa**, lo cual supone atender a los aspectos formales de la construcción de enunciados –la **competencia lingüística**– tanto como a los aspectos sociales o pragmáticos, que suponen una **competencia estratégica** o interpersonal (cómo usar las estrategias y los mecanismos adecuados a determinados interlocutores y fines) y una **competencia textual** (cómo organizar la actua-

3. No obstante, en algunos casos se comparan las distintas teorías acerca de un determinado fenómeno para comprobar su mayor o menor adecuación explicativa.

ción lingüística dentro de determinados esquemas de comportamiento verbal socialmente compartidos).⁴ De acuerdo con ello, una gramática pedagógica debe atender a tres aspectos del uso lingüístico: el contexto de situación, el texto y el sistema formal de la lengua.



El esquema anterior representa los distintos componentes de la competencia verbal relacionándolos entre sí y con las disciplinas lingüísticas que se ocupan de cada uno de ellos y que permiten hablar, en su conjunto, de una «gramática de la comunicación». Este es, sin duda, un concepto pretencioso en términos científicos, pero resulta útil en términos pedagógicos. Las disciplinas de referencia no son compartimentos estancos, pues sus campos se solapan; el análisis del discurso se ocupa de los contextos pero también de los textos y de la interacción; la gramática de la oración se ocupa de problemas del discurso y, en cierta manera, se inserta en la gramática del texto. De esta forma, la consideración pragmática, es decir, la consideración de las categorías desde el uso y la interacción, marca la perspectiva de análisis de todos los componentes.

Existe, por lo demás, una importante coincidencia de fondo en torno a una concepción de la gramática pedagógica como ésta entre quienes se han planteado el problema (Zayas y Rodríguez 1992, Bustos 1993, Zayas 1994, Castellá 1994, Jolibert 1995, González Nieto 2001a). En todos los casos se incluyen y distinguen categorías del contexto de comunicación y del texto, aunque existan diferencias de detalle que reflejan los problemas teóricos que existen a veces para realizar un sincretismo pedagógico.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, una «gramática del profesor» en el sentido que se ha expuesto debería organizar los contenidos aproximadamente de esta manera:

Contexto de comunicación:

La *situación* es el factor que condiciona de antemano la producción y la comprensión de

4. Aunque existen otras formas de describir la competencia comunicativa, la que se ofrece aquí es ya una adecuación pensada para la enseñanza.

un acto de comunicación. Las situaciones no son infinitas, sino que corresponden a unos ámbitos o dominios de la vida social que se repiten; éstos condicionan:

- Las características del ámbito o *tipo de discurso* (cotidiano, espontáneo, formal, académico, periodístico, literario, etc.)
- Los contenidos o *mundos de referencia*.
- La *adecuación* al contexto de las características del acto de comunicación, o textuales (*género*) y formales de la producción (*registro*); para ello, los hablantes se basan en su conocimiento de formas de actuación anteriores, propias o de los demás (*intertextualidad*).

La situación comunicativa queda definida por unos parámetros:

Los **papeles sociales de los participantes**, que dan a la actuación un carácter más o menos *formal* o *informal*;

Las **intenciones** de los hablantes que condicionan la *función comunicativa* (o acto de habla) y las *estrategias* que utilizan; los receptores, además del mensaje literal, tienen que formular hipótesis correctas, interpretar adecuadamente la situación y las intenciones de sus interlocutores.

Texto:

Los textos se planifican de acuerdo con determinados modelos (*esquemas, tipos y géneros* textuales), más o menos fijados por unas normas culturales, según los diferentes tipos o ámbitos y las funciones del discurso. En ellos aparecen, de forma más o menos clara según los casos:

- Marcas de la *enunciación* por las que el locutor y la situación se hacen presentes (*deixis*), se manifiesta la subjetividad (*modo*) o se incorpora al receptor.
- El estilo o *registro*, condicionado por la situación (*adecuación*).

Los textos están dotados de *coherencia*, es decir, de unidad intencional y semántica. Esa coherencia se construye internamente mediante procedimientos de *cohesión*:

- El **esquema** y **género**.
- Las partes en que se estructuran (*secuencias, párrafos*).
- Los mecanismos de organización de la información (*progresión temática*).
- Las **repeticiones** léxicas y pronominales (*anáforas* y *catáforas*) permiten mantener la referencia.
- Los enlaces, **conectores** o **marcadores** relacionan entre sí a las oraciones, secuencias o párrafos.
- La **elecciones léxicas**, que desempeñan también un papel, a veces muy significativo, en la elaboración del texto, y los *tropos retóricos* y *pragmáticos* (implícitos, ironía, sentidos figurados, fórmulas corteses, etc.)

Enunciado:

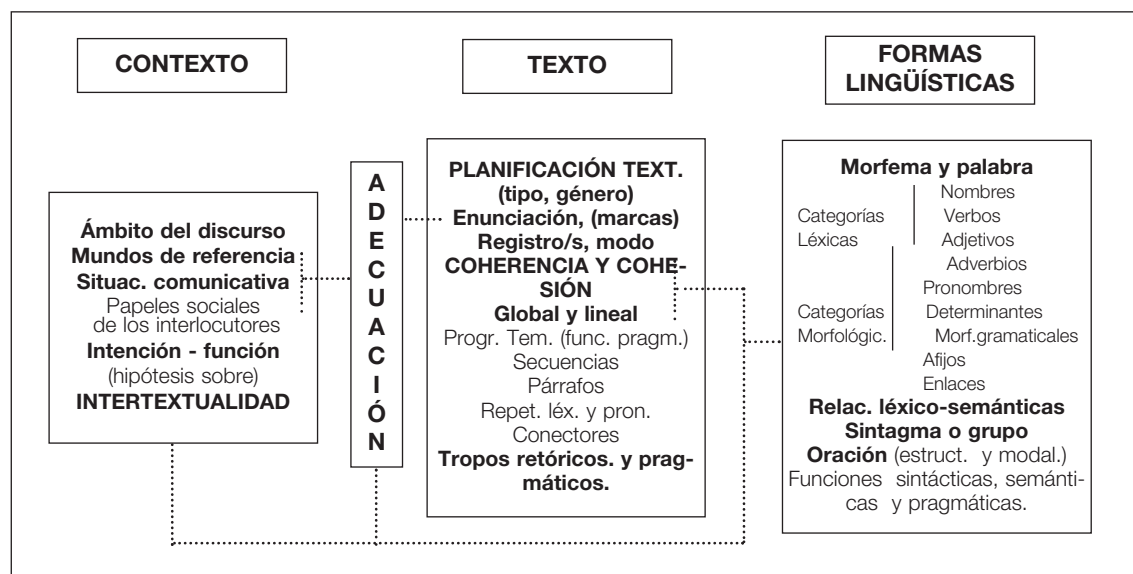
Este ha sido tradicionalmente el campo de la gramática. Existe una tradición gramatical que ha ido fijando unas categorías de la lengua y los diversos estructuralismos han contribuido a perfilar y corregir esas categorías. Así se ha llegado a una clasificación bastante estable de las *categorías morfológicas* y *léxicas* y de las estructuras del *sintagma* y de la *oración*. En este campo parece conveniente respetar una cierta clasificación, así como las denominaciones tradicionales corregidas por las aportaciones más seguras del estructuralismo. Lo mismo cabe decir de las *relaciones* entre las palabras, de *carácter formal* (composición, derivación, etc.) y *semántico* (campos).

Pero en la *semántica* y en la *sintaxis* se hace necesario tener en cuenta las aportaciones más recientes de la semántica cognitiva y de la sintaxis funcional. Si algo caracteriza a las distintas teorías gramaticales en la actualidad es la atención al significado y al uso, lo que vale tanto para la corriente funcional como para la generativista. El significado, pariente pobre de la lingüística estructural, cuyo estudio estaba reducido al componente léxico en las primeras versiones de la gramática generativa, ha pasado a convertirse en el elemento fundamental de los estudios lingüísticos. Por una parte, se han roto los límites de una semántica léxica concebida de forma autónoma; por otra, se han deshecho las fronteras entre semántica y sintaxis y se han roto los límites entre significado lingüístico o referencial y significado en contexto o discursivo, es decir, entre semántica y pragmática (Lyons, 1977).

Concretamente, en semántica léxica hay que contar con la teoría de los *marcos* (de experiencia), entendidos como aspectos parciales de la realidad física o social en los que se enmarca el vocabulario. Así, una actividad como «viaje en tren» actúa como marco de una serie de términos relacionados con esa actividad; como «billete, maleta, revisor, estación, litera», pero también con «retraso, traqueteo» o incluso «confort» o «incomodidad», según los casos. Si en un texto se lee «Llegó a Atocha a las 8 de la mañana en el expreso de París», el lector activa todos sus conocimientos y experiencias sobre ese marco. Se trata de una interesante aportación de la psicolingüística que ha demostrado su importancia para la organización de los significados léxicos y para la realización de inferencias sobre elementos implícitos en la comprensión de los textos.⁵

También se tienen que replantear las relaciones entre semántica y sintaxis, adoptando la perspectiva de la gramática funcional y, entre otras cosas, la existencia, junto a las funciones sintácticas, de *funciones semánticas y pragmáticas*. Los cambios en este terreno han sido importantes y deben ser tenidos en cuenta en la enseñanza, por lo que se van a tratar de forma pormenorizada en el siguiente apartado.

Volviendo a la propuesta de conjunto, un modelo como el que se ha descrito podría representarse mediante el siguiente esquema, que podría servir de guión o «plantilla» de trabajo para los profesores:



Modelo de Gramática Pedagógica de la Comunicación

5. Esto es compatible con el mantenimiento del término *campo*, aunque nada impide introducir el de *marco*. Para esta noción, ver González Nieto, 2001a (4.4.)

El esquema plantea algunos problemas, ya señalados antes, debidos a la separación de los contenidos en *contexto*, *texto* y *formas lingüísticas*. Para subsanarlos en lo posible, se ha representado la relación entre *formas lingüísticas*, *texto* y *contexto* mediante unas líneas punteadas que reflejan cómo las formas lingüísticas pueden funcionar en todos los componentes, oracional, textual y contextual (producen *adecuación*, corresponden a unos *registros*, sirven de marcas de la *enunciación*, de la *modalización* y de la *cohesión*, etc.). He aquí un ejemplo. En una secuencia de enunciados del tipo: «*No me gusta que te enfades tanto; ¡qué bestia te pones, tío!*», los pronombres *me* y *te* funcionan como elementos gramaticales del enunciado en el que aparecen; actúan como marcas de la enunciación y modalizadores –*me* se refiere al hablante, como *te* al oyente, al tiempo que sitúa su punto de vista subjetivo– y como elementos de cohesión, ya que la segunda persona mantiene una referencia común. La modalidad exclamativa del segundo enunciado es una característica del mismo, pero también del «texto» en que se inserta y es una marca de adecuación del discurso a un interlocutor socialmente próximo, ya que corresponde a un registro muy coloquial, especialmente marcado por la selección léxica de *bestia* y *tío*.

El modelo, por lo demás, sobrepasa en muchos aspectos el concepto tradicional de «gramática». Pero esa ampliación es necesaria tanto por razones conceptuales como pedagógicas. Los enfoques pragmáticos, discursivos y textuales, que parten del análisis del uso o, si se prefiere, de la lengua en contexto, han sido vistos como una versión actualizada de la antigua retórica, que también se ocupaba de los contextos de la comunicación y de los mundos de referencia –en la *inventio*–, de la planificación y coherencia de los textos conforme a unos modelos –la *dispositio*–, y de la redacción del texto en una lengua gramaticalmente correcta y expresivamente adecuada –la *elocutio*–. Y no es casualidad que la retórica fuera tanto una disciplina «teórica» como pedagógica.

Tal vez hay que volver a hablar de retórica más que de gramática, pero más que un problema de terminología, lo que se está planteando es un problema metodológico, el de las relaciones entre el uso o la comunicación lingüísticos, de cara a los aprendizajes metalingüísticos o, mejor todavía, metacomunicativos, de los alumnos. Estos aprendizajes son los que les harán unos usuarios competentes de su lengua en todo tipo de situaciones.

Este enfoque, además, supone una ruptura de barreras entre lo que debe considerarse propiamente gramatical o estructural y lo que es intencionalidad, expresividad o estilística, con lo que se rompe también una oposición radical entre una metodología de la lengua y otra de la literatura. Es una idea que ya estaba presente en muchos autores; así Bühler subrayaba en 1934 que «*la comprensión del acto verbal pleno*, es decir, su sentido o significación» es lo que unifica teórica y metodológicamente el acontecimiento verbal *in vivo* que interesa al lingüista y el texto escrito que estudia el filólogo:

Donde no hay textos que establecer ni cuestiones de autenticidad a que responder, en el acontecimiento verbal percibido in vivo, siempre queda por hacer... lo que se espera en el texto del tacto filológico y se denomina interpretación (hermenéutica). Y el que la exactitud y seguridad de la interpretación esté determinada más allá por el saber y la visión históricos, y aquí más por la comprensión de situaciones vitales presentes, esto, considerado psicológicamente, no es una gran diferencia.

4. HACIA UNA GRAMÁTICA FUNCIONAL DE LA ORACIÓN

Volviendo al ámbito del enunciado o de la oración, un modelo funcional o pragmático de la sintaxis es una buena base para esa unificación metodológica que se propone en orden al desarrollo metacomunicativo de alumnos y alumnas. Su principal característica es la atención simultánea a las dimensiones intencionales, semánticas y formales de los enunciados, frente al carácter predominantemente formalista del estructuralismo anterior.

Por de pronto, ha incorporado de entrada la *configuración pragmática del enunciado*, cuyo significado no se limita a una codificación literal (locución), sino que incorpora un significado intencional (ilocución), lo que explica que una simple enunciativa. «hace frío», o una interrogativa, «¿está abierta la ventana?» puedan adquirir, según los contextos, valor de recomendación o mandato, «pon la calefacción» o «cierra la ventana».

Además, ha incorporado criterios semánticos y pragmáticos a la descripción sintáctica de las funciones internas de los enunciados.

4.1. Funciones semánticas o argumentos

La ruptura con un modelo de gramática del tipo sintaxis + léxico, es decir, basado en unas relaciones sintáctico-formales (SN + SV,...) sobre las que se insertaba un léxico, ya se había producido en la gramática de valencias o actantes de Tesnière y tomó nuevo impulso en la gramática de casos y en la semántica generativa (Fillmore, Lakoff y otros). La idea básica es que la relación entre el elemento nuclear o *predicador* de un enunciado y sus adyacentes o complementos es de carácter semántico, antes que sintáctico. Así, por ejemplo, un verbo como «*matar*» exige por su significado un *agente* o causa de la acción, un objeto de la misma y un instrumento; «*morir*», en cambio, no tiene agente, porque no es una acción sino un suceso que le ocurre a alguien, es decir, un proceso de cambio sufrido por un «*soporte*» o «*experimentante*» del cambio de estado. Esto es así, independientemente de la forma sintáctica que adopte el enunciado.

De esta forma se pone de relieve la existencia de unas *funciones semánticas* o *argumentos*, previas a las relaciones sintácticas. En una sintaxis de este tipo, el elemento nuclear de un enunciado es el verbo y se puede establecer una clasificación semántica de las clases de argumentos y de los verbos en relación con los argumentos que rigen.

Existen varias descripciones de los argumentos, tanto en la gramática de los casos de Fillmore como en la gramática funcional. Una de las primeras descripciones dentro del funcionalismo es la de S. Dik (1978), que incluye a todos los verbos o predicadores en uno de estos cuatro grupos (o «estados de cosas»): *acciones*, *posiciones*, *procesos* y *estados*. Cada uno de estos grupos de verbos se combina con determinados argumentos:

Acciones: AGENTE, META, RECEPT/DIRECCIÓN/ORIGEN

Ejs.: Juan_{AGENTE} envió un libro_{MET} a su amigo_{RECEPT}
 envió un libro_{MET} a Londres_{DIR}
 cogió un libro_{MET} del estante_{ORIG}

Posiciones: POSICIONADOR, UBICACIÓN/META, UBICACIÓN

Ejs.: Juan_{POSI} estaba sentado en su silla_{UBIC}
 guardó su dinero_{MET} en un calcetín viejo_{UBIC}

Procesos: PACIENTE/FUERZA, META, RECEPTOR, META, DIRECCIÓN, ORIGEN

Ejs.: Juan_{PAC} se cayó
 El viento_{FUER} introdujo las hojas_{MET} en la cocina_{DIR}
 barrió los papeles_{MET} de la mesa_{ORIG}

Estados: 0, 0, UBICACIÓN⁶.

Ejs.: ese hombre₀ es el asesino₀
 la taza₀ está en la mesa_{UBIC}

6. Se acepta la posibilidad de argumentos «cero» en este caso.

Basándose en Dik, Rojo (1983) propone para el castellano la siguiente relación de predicados y funciones semánticas:

| ESTADOS DE COSAS | ARGUMENTOS O FUNCIONES SEMÁNTICAS | |
|-----------------------------|--|---|
| | Centrales | Periféricos |
| Acción Estado Proceso | Agente Causativo Experimentador Término Receptor Instrumental | Origen Meta/Dirección Duración Locativo (espacial o temporal) Causa Comitativo |

Otros muchos autores han dedicado atención al problema (Charaudeau 1992, Gutiérrez 1997), ofreciendo sus propias descripciones de argumentos y haciendo ver las dificultades de una clasificación y la existencia de argumentos menos ligados al significado verbal –o circunstanciales–. El problema es que no existe una descripción única de los argumentos; pero esto no es algo exclusivo de la gramática funcional. Respecto a las diferencias observadas en las descripciones de unos y otros lingüistas y entre unas y otras lenguas, Lyons (1977) sugiere que posiblemente no existan los mismos argumentos y circunstanciales para todas las lenguas, sino «*ciertos principios universales de cognición y percepción*» que se categorizan de distinta manera en cada lengua o cultura, lo que es una idea subrayada por la psicología de origen piagetiano. Y esto es lo que interesa, desde un punto de vista pedagógico.

4.2. Funciones sintácticas

Frente a una estructura bimembre sujeto+predicado, caracterizada por unas marcas formales, en una gramática funcional de base semántica, el verbo es el elemento central de la oración, ya que es la palabra que «distribuye» unos roles entre los demás elementos del enunciado. Las reglas de la sintaxis actúan sobre la base semántica dando forma de *funciones sintácticas* a esos argumentos. Aunque estas funciones son en parte condicionadas por el verbo –cualquier argumento no puede desempeñar cualquier función sintáctica–, también influye la decisión del hablante, que puede convertir en sujeto al *agente* –«*Javier cerró el sobre con pegamento*»–, pero también al *receptor* –«*el sobre fue cerrado por Javier con pegamento*»–, o al *instrumento* –«*el pegamento cerró el sobre*»–, dentro de las posibilidades que le permite el verbo. De esta forma, la inserción de las funciones semánticas en el enunciado, y especialmente la selección del argumento que será el sujeto, guarda relación con la perspectiva desde la que se sitúa el hablante frente a lo que dice, puesto que la función sujeto desempeña un papel preeminente en el enunciado.

Pero en la oración hay otros complementos que no son argumentales, es decir, que no están vinculados directamente al *estado de cosas* significado por el verbo. Así, en la oración «*El profesor preguntó ayer por ti en clase*», el sujeto «*el profesor*» y el complemento «*por ti*» son argumentos de «*preguntar*», mientras que los complementos «*ayer*» y «*en clase*», no son argumentales; la función de éstos no afecta solamente al predicado verbal, sino a todo el enunciado: «*[el profesor preguntó por ti] ayer en clase*». Estos complementos han sido denominados *satélites*, *periféricos*, *oracionales* o *circunstanciales*, según diferentes terminologías. Incluso se han distinguido dos tipos diferentes de complementos no argumentales (Charaudeau 1992, Gutiérrez 1997); unos que todavía guardan cierta relación semántica con el predicador, y otros absolutamente independientes de ese significado (*circunstanciales*). Pero, a

efectos pedagógicos, la distinción importante es la que existe entre complementos argumentales y circunstanciales o periféricos, aunque existan zonas oscuras o intermedias entre las dos categorías.

4.3. Funciones pragmáticas

El que la adscripción de la función *sujeto*, aunque no es absolutamente libre, sea parcialmente una decisión del hablante, sitúa el análisis gramatical no ante la oración en abstracto, desligada del contexto, sino ante el acto de la enunciación y ante las intenciones y la expresividad del emisor. Existen diferencias importantes entre escribir «los sindicatos paralizaron el país con una huelga», «la huelga paralizó el país» o «el país queda paralizado por una huelga de los principales sindicatos». Como existen entre decir «el agresor le golpeó violentamente en el rostro con el puño», «fue golpeado violentamente en el rostro con el puño por el agresor», «el puño del agresor le golpeó violentamente en el rostro» o «su rostro fue (se sintió...) golpeado por el puño del agresor». Existe un significado referencial común, pero la perspectiva y las intenciones cambian en cada caso.

Es decir, la asignación de sujeto y la ordenación de los grupos sintácticos en el enunciado tienen un componente pragmático. Parece una tendencia bastante general en las lenguas la de anteponer la información que se da por conocida (*tema* o *tópico*) a la que se considera nueva (*rema* o *comentario*), sin perjuicio de ciertas anticipaciones de carácter enfático (*foco*). Se trata de las *funciones pragmáticas* de los enunciados. En principio, parece más lógico es más frecuente decir «ayer no vino nadie», cuando se quiere saber «lo que pasó ayer», y decir «no vino nadie ayer», cuando interesa saber «cuándo» alguien se quedó sin compañía. También es corriente focalizar aquello de lo que queremos hablar anteponiéndolo incluso con marcas de entonación relevante: «En cuanto a tus notas, prefiero no hablar». En la tematización o focalización los elementos prosódicos –entonación enfática, pausas, etc.– pueden desempeñar un papel de refuerzo o alternativo al orden en que se presentan las funciones⁷.

Finalmente, hay que observar que existe una tendencia marcada en lenguas como la nuestra a hacer coincidir en el inicio de los enunciados, la función sintáctica de sujeto, la función semántica de agente –o de soporte– y la función pragmática de tema o tópico y que, precisamente por ello, son especialmente relevantes estilística y expresivamente las modificaciones de esa correlación.

4.4. Algunas consecuencias significativas de la gramática funcional para la enseñanza

Es verdad que la teoría funcional o pragmática de la sintaxis no está completamente desarrollada y aún existen problemas en la clasificación, descripción y denominación de las funciones semánticas y pragmáticas. Pero, aparte de que lo mismo sucede con el estructuralismo clásico o con cualquier otra línea teórica, esos problemas no son un impedimento para que sea tenida en cuenta en varios aspectos.

Ante todo, pone en tela de juicio el pretendido «rigor» de ciertas descripciones meramente formales a las que todavía se da gran importancia en las aulas pues, por ejemplo, replantea completamente el catálogo de los complementos del verbo. Con ella se aclaran algunos problemas concretos que planteaba la gramática formal, como la noción de *suplemento* o *complemento régimen*, que fue útil en su momento, pero que sólo abordaba una parte de la cuestión, ya que no deja de ser un tipo especial de complemento argumental (Gutiérrez,

7. Tampoco existe unanimidad en la clasificación y denominación de las funciones pragmáticas: para un estado de la cuestión, ver Jiménez Juliá 1986, González Nieto 2001a (6.3).

1997b). Al mismo tiempo, la categoría tradicional de *complemento circunstancial* queda escindida entre los que son argumentales –es decir, en cierta manera necesarios, vinculados directamente al significado verbal– y los que no lo son, que afectan a todo el enunciado, como lo son normalmente los circunstanciales de modo y de tiempo. Otros, como los de lugar o de instrumento son argumentales o no, dependiendo del significado verbal; así con un verbo de movimiento o de posición los complementos de lugar son argumentales –*voy a Madrid* (argumental locativo) *todos los días* (circunstancial de tiempo)–; con otros verbos son circunstanciales oracionales –*come en casa todos los días*–.

Pero no se trata de sustituir un determinado modelo sintáctico por otro para caer en una nueva casuística que convierta la clase de lengua en una clase de teoría gramatical. Se trata de poner el análisis sintáctico en relación con el significado léxico y con las intenciones del hablante, es decir, con el significado pragmático o, si se prefiere, estilístico y expresivo.

Un modelo funcional sugiere además, como se verá, una metodología diferente del análisis sintáctico tradicional, concebido como una clasificación de funciones sintácticas y de oraciones. La comparación de enunciados como los que se refieren a una huelga en los ejemplos ofrecidos anteriormente –que se pueden obtener fácilmente de titulares periodísticos–, o la transformación de las estructuras sintácticas de los enunciados sin que cambie el significado referencial permiten una interesante reflexión lingüística y comunicativa. De esta forma, se está en el mejor camino para relacionar gramática de la lengua, del texto y del discurso y para relacionar aprendizajes lingüísticos y metalingüísticos.

5. LA GRAMÁTICA DEL ALUMNO

Los alumnos y alumnas de Enseñanza Secundaria poseen, como ya se ha dicho, una gramática implícita de su lengua bastante desarrollada en los usos cotidianos. Muchos de ellos poseen también la capacidad de dar explicaciones de lo que hacen; es decir, poseen una capacidad de verbalizar su actividad metalingüística, aunque lo hacen «a su manera», de forma diferente a la de las descripciones de la lingüística, funcional o no. Pero esa gramática implícita también es «funcional» en el sentido de que se refiere al uso, y porque afecta tanto al sistema formal como a las dimensiones sociales y textuales. Así, en el terreno de lo formal saben, por ejemplo, aplicar las reglas de la conjugación a un verbo que utilizan por primera vez o aplicar las reglas de la concordancia. Pero también saben, por ejemplo, que aunque las reglas de la conjugación permiten decir **poní* o **hací*, las normas sociales imponen decir *puse* e *hice*. Igualmente, son capaces de utilizar ciertas fórmulas estereotipadas en la conversación o de narrar una historia. Y estos saberes son sociales, pues afectan a la norma y a la «puesta en discurso» o textualización.

Los saberes lingüísticos y metalingüísticos de los alumnos son, por supuesto, muy heterogéneos; pero, a pesar de esa heterogeneidad, tienen una competencia comunicativa suficiente para los discursos orales de la vida cotidiana. En otros dominios, en los usos formales y, sobre todo, en los usos escritos, muchos de ellos tienen lagunas y problemas para utilizar ciertas construcciones gramaticales, para mantener la concordancia y la coherencia entre enunciados; a veces no tienen un sentido claro de la diversidad social y les cuesta reconocer las marcas características de las variedades y registros sociales, así como utilizarlos de forma adecuada. Todas estas cuestiones son problemas de uso y problemas metalingüísticos y metacomunicativos, es decir, «gramaticales» en el sentido que se está dando en estas páginas a una gramática.

Para que los aprendizajes gramaticales cumplan su función escolar en la Enseñanza Secundaria, los problemas radican en el qué, el cuándo y el cómo de los mismos. En cuanto al contenido, por encima de las discrepancias al respecto, el secreto está en tener disponible un modelo y una terminología. El modelo, que se ha descrito al hablar de la gramática del profesor, no está destinado en principio a desarrollar un programa de contenidos gramaticales al uso, tema por tema, sino para que le sirva al profesor, como ya se dijo, como guión de las

actividades en clase. Para que los alumnos tengan disponible un cierto esquema organizador y una terminología dentro de una concepción comunicativa, puede recurrirse a guiones, glosarios o esquemas adecuados a la edad, utilizables a modo de apéndice o breve manual de consulta. En la terminología es aconsejable el sincretismo del que se ha hablado, un cierto conservadurismo y toda la transparencia posible, que no están reñidos con la innovación metodológica⁸. Una terminología muy sesgada hacia una determinada escuela tiene el doble peligro de no ser compartida entre distintos profesores y de implicar muchas veces una fuerte determinación «escolástica». Desgraciadamente, será inevitable recurrir en algunos casos a sinónimos; así en el caso de *complementos/adyacentes/adjuntos*, o en el de *suplemento/complemento régimen*, pues se debe huir de todo dogmatismo excluyente.

En cuanto al cómo y el cuándo, la única regla general es que se haga en relación con problemas de uso en la medida de lo posible. También se debe actuar con una gran prudencia en la dosificación de los conocimientos, para evitar los abusos que se han cometido en la enseñanza gramatical. No se trata de describir la lengua de forma sistemática y descontextualizada conforme a nuevos modelos, sino de utilizar esos modelos para intervenir conscientemente en la actividad lingüística y aclarar las cuestiones gramaticales que afectan a problemas de uso. Las actividades de comprensión y, sobre todo, de composición de textos escritos deben servir de contexto para la reflexión metacomunicativa. Para fijar de forma progresiva unos conceptos, se puede aportar en el momento la «teoría mínima necesaria» y/o recurrir a los guiones o apéndices gramaticales. Obviamente, esto también tiene que ver con la edad y el nivel de los alumnos. De todas formas, partir como norma de los problemas de expresión no se opone a la realización de ejercicios de memorización automática –por ejemplo, de la terminología de la conjugación– y de refuerzo –de comparación, reconocimiento, clasificación, sustitución, transformación, etc.– sobre determinados aspectos formales. Tales ejercicios pueden resultar imprescindibles para la adquisición de conceptos. Una actividad pedagógica sobre aspectos formales no equivale necesariamente a una metodología «formalista», pero es conveniente llevarla a cabo cuando se ha analizado y comprendido el problema comunicativo.

6. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Dos son los principios generales que deben regir las actividades «gramaticales», entendidas como se han expuesto hasta aquí, en la clase de lengua:

a) Deben versar sobre todos los aspectos de la comunicación, atendiendo al contexto de situación, al texto y al enunciado.

b) Deben ser variadas, frente al análisis tradicional, morfológico o sintáctico, meramente clasificatorio. Se deben alternar actividades de comparación, de sustitución, de elaboración y transformación de enunciados con ciertas condiciones; es decir, actividades que tienen que ver con la producción y no sólo con la clasificación.

La fragmentación de la reflexión gramatical sobre los distintos componentes es a veces inevitable y necesaria, pero es interesante mantener una cierta integración; así, por ejemplo, una marca de la enunciación –un pronombre personal, un adverbio déictico– o ciertas elecciones léxicas tienen que ver con la situación, con el texto y con el enunciado; dentro de éste, las cuestiones formales y funcionales también están muy unidas.

De acuerdo con ello, las actividades pueden planificarse en dos grandes grupos: las referidas al contexto y al texto, por un lado, y las referidas al texto y el enunciado, por otro. El

8. El esquema y la terminología utilizados en el modelo del profesor y en el apartado 4 pueden servir de referencia.

texto, como acto de comunicación completo, debe funcionar como elemento integrador de la reflexión, en los otros aspectos, pues en su construcción intervienen factores situacionales y lingüístico-gramaticales. En apéndice se ofrece un cuadro tomado de unas orientaciones de la Generalidad de Cataluña que puede servir de guía para algunas correlaciones entre los distintos contenidos, orientados desde unos tipos básicos de textos.

A continuación se van a comentar algunos aspectos de estos dos grupos de actividades y se van a proponer algunos ejemplos concretos. En el apartado siguiente se alude a ejemplos que se han incluido en unidades de estas guías, para facilitar a los profesores interesados la aplicación de las propuestas efectuadas en estas páginas.

6.1. Texto y contexto

Si todo acto de comunicación parte de unas necesidades surgidas en un entorno situacional determinado, la reflexión también debe partir del reconocimiento y la descripción de la situación comunicativa en un ámbito o tipo de discurso y de la función o propósito del emisor:

Se deben plantear a los alumnos preguntas acerca de la procedencia del texto, del autor, del propósito y de los posibles destinatarios. En la unidad 2 de LA COMUNICACION ESCRITA, «Hay textos para todo», se propone a los alumnos que analicen los factores de la situación mediante una plantilla como ésta:

| | |
|---|--|
| a) De dónde procede (situación comunicativa) o quién ha escrito el texto (emisor). | |
| b) De qué trata (tema). | |
| c) A quién va dirigido (destinatario). | |
| d) Qué se propone el autor (intención o función). | |
| e) Qué te llama la atención en la forma (signos empleados, tipo de letras, estilo, división en partes, etc.). | |

La comparación de textos que hacen referencia a contenidos similares, pero con distintas funciones y esquemas, también permite verificar los condicionamientos contextuales. En la misma unidad 2, se propone una actividad de este tipo («Textos para transformar»).

Para trabajar la *coherencia* y estructura de los *géneros* desde un punto de vista gramatical, caben varios tipos de actividad:

– Ordenar textos que se presentan desordenados, explicando los criterios que se utilizan para la ordenación. Esta actividad, que también se propone en la unidad 2, permite un primer acercamiento a los procedimientos de coherencia y cohesión. Puede realizarse con

niveles muy diferentes de dificultad, según se proponga una ordenación por párrafos o por unidades menores; también se puede modificar el grado de exigencia en el reconocimiento de los mecanismos verbales que justifican la ordenación.

– Reponer elementos de *cohesión*: Se puede proponer la reposición de conectores, anáforas o piezas léxicas que se han eliminado previamente del texto, para trabajar cada uno de estos mecanismos. En la unidad 3, «Los textos escolares», de LA COMUNICACION ESCRITA, se dedica parte de la secuencia 2 y toda la secuencia 3, «Los ingredientes del texto», a este tipo de ejercicios.

– Los ejercicios sobre la *repetición léxica* como mecanismo de coherencia deben completarse con ejercicios específicos sobre relaciones semánticas –de *campo* o *marco*– y formales –formación de palabras– y con la consulta de distintos tipos de diccionarios.

– La transformación de textos, que es un ejercicio retórico de gran éxito a partir de publicaciones como los *Ejercicios de estilo* de Quenau, permite también programar aprendizajes metalingüísticos de conjunto. Transformar un cuento en una noticia y viceversa, supone que hay que reconocer los cambios

- a) de tipo de discurso,
- b) de intención o función comunicativa,
- c) de género y esquema textual,
- d) de estilo o registro.

Cada una de estas fases debe ser analizada y descrita en clase. A un grupo de alumnos de 3.º de ESO se le propuso transformar en noticia el siguiente relato:

El pozo de «Cascina Piana», Gianni Rodari

A mitad de camino entre Saronno y Legnano, junto a un gran bosque, se hallaba la «Cascina Piana», que disponía de tres patios. En ella vivían once familias. En la granja existía un solo pozo para el agua, y era un pozo raro, porque, si bien había polea para la cuerda, en cambio no había ni cuerda ni cadena. Cada una de las once familias de la casa tenía colgada una cuerda junto al cubo, y el que iba por agua la descolgaba, se la enrollaba en el brazo y se la llevaba al pozo; y cuando sacaba el cubo lleno, quitaba la cuerda de la polea y se la llevaba celosamente a casa. Un solo pozo y once cuerdas. Y si no me creéis, id a informaros y os contarán, como me lo han contado a mí, que las once familias estaban desavenidas, se despreciaban continuamente, y que antes que comprar entre todos una buena cadena y colocarla en la polea a fin de que pudiera servirles a todos, habrían llenado el pozo de tierra y de hierbajos.

Estalló la guerra y los hombres de la granja tomaron las armas, recomendando a sus mujeres muchas y variadas cosas, y entre ellas la de no dejarse robar la cuerda correspondiente. Luego vino la invasión alemana. Los hombres se hallaban lejos y las mujeres tenían miedo, pero las cuerdas se encontraban siempre a buen recaudo en las once casas.

Un día, un niño de la granja fue al bosque a recoger un haz de leña y oyó un lamento que salía de unos matorrales. Era un guerrillero herido en una pierna, y el niño corrió a llamar a su madre. La mujer estaba asustada y se retorció las manos; luego dijo:

– Lo llevaremos casa y lo mantendremos escondido. Confiemos en que también alguien ayude a tu papá, ahora soldado, si lo necesita. No sabemos siquiera dónde está y si vive todavía.

Escondieron al guerrillero en el granero y llamaron al médico, diciendo que era para visitar a la abuela. Pero las demás mujeres de la granja habían visto a la abuela precisamente aquella mañana, sana como un pollito, y adivinaron que en el fondo había algo escondido. Antes de que transcurrieran veinticuatro, horas, toda la granja se enteró de que había un guerrillero herido en aquel granero, y un viejo campesino dijo:

– Si se enteran los alemanes, vendrán aquí y nos matarán. Todos tendremos un triste fin.

Pero las mujeres no lo consideraron así. Pensaban en sus esposos lejanos y que quizás ellos también estuviesen heridos y tuvieran que esconderse, y suspiraban. Al tercer día, una mujer tomó unos chorizos del cerdo que había hecho matar y se los llevó a, Catalina, la mujer que había escondido al guerrillero, diciéndole:

– Ese pobrecito tiene que alimentarse. Dale estos chorizos.

Poco después, apareció otra mujer con una botella de vino; luego una tercera con un saquito de maíz para la polenta, y luego una cuarta con un trozo de tocino; y antes del anochecer, todas las mujeres de la granja se habían presentado en casa de Catalina, habían visto al guerrillero y le habían entregado sus regalos, en tanto que se enjugaban una lágrima.

Y durante todo el tiempo que necesitó el guerrillero para curarse de su herida, las once familias de la granja le cuidaron como si se tratara de un hijo, y nada le faltó.

El guerrillero se curó, salió al patio a tomar el sol, vio el pozo sin cuerda y quedase maravillado. Sofocadas, las mujeres le explicaron que cada familia tenía su propia cuerda, pero no podían darle una razón satisfactoria. Habrían tenido que decirle que eran enemigas entre sí, mas esto ya no era verdad, porque habían sufrido juntas y juntas habían ayudado al guerrillero. Aunque todavía no se habían dado cuenta de ello, el caso es que se habían convertido en amigas y hermanas, y ya no había motivo alguno para tener once cuerdas.

Entonces decidieron comprar una cadena con el dinero de todas las familias, y ponerla en la polea, Y así lo hicieron. Y el guerrillero sacó el primer cubo de agua, y fue como la inauguración de un monumento.

Aquella misma noche, el guerrillero, completamente curado, regresó a la montaña.

Hubo resultados muy variados; he aquí uno de ello que muestra una buena capacidad de control metacomunicativo:

Un guerrillero es encontrado por un niño, reconciliando así a once familias enemistadas entre sí

Un niño encuentra a un guerrillero herido en un bosque y lo lleva a su granja, donde había once familias enemistadas, tanto que no se conocía la causa. En la granja había un pozo y cada uno tenía una cuerda para sacar agua. Un día, el guerrillero fue a beber agua del pozo y no encontró cuerda. Preguntó la causa y las familias no sabían cómo contestarle, y de esta manera y sin darse cuenta se hicieron amigas y compraron una cuerda para todos, inaugurándola el guerrillero.

6.2. Texto y enunciado

Las actividades reseñadas en el epígrafe anterior sobre repeticiones y relaciones léxicas, elementos anafóricos o conectores hacen trabajar a los alumnos con formas lingüísticas. Al analizar, sustituir o reponer los mecanismos de la coherencia, se trabaja con la morfología y la semántica léxica; pero además ese trabajo facilita el reconocimiento del papel de las categorías morfológicas – *pronombres personales* y *deícticos*, *determinantes*, *verbos*, *adjetivos*, etc.–, mucho más que la explicación fuera de contexto y el análisis gramatical convencional, que suelen tener poco provecho en el alumnado de secundaria.

En cuanto a los enunciados, la gramática funcional los analiza como textos desde el momento en que se tiene en cuenta su configuración pragmática, como se describió más arriba, lo

que permite integrar la reflexión sobre ambos niveles. También se indicó que no se trata de realizar una descripción novedosa de la sintaxis, sino de utilizar sus principios en el desarrollo de un uso consciente del idioma. Aparte de las diferencias conceptuales entre *complementos argumentales* –básicamente, el *complemento directo*, el *indirecto*, el *suplemento* y, algunas veces, el *instrumento* y el *locativo*– y *circunstanciales oracionales* o *periféricos*, lo importante es el tipo de actividades gramaticales que sugieren.

Ante todo está la comparación de enunciados con distinta estructura y el mismo significado denotativo –*el conserje abrió la puerta con su llave // la puerta se abrió con /fue abierta por el conserje con su llave // la llave del conserje abrió la puerta*–, que permite comprobar que el sujeto y los complementos «sintácticos» cambian, pero las relaciones de significado se mantienen. De ahí se puede pasar a hacer preguntas –¿qué se destaca en cada caso?, ¿por qué se prefiere un sujeto u otro?...– y a sacar consecuencias. Si esto se refuerza con titulares periodísticos –*Corea derrota a España en los mundiales /España, derrotada por Corea en los mundiales,/derrota de España en los mundiales*– no es difícil empezar a sacar consecuencias sobre las diferencias de significado intencional, sin que sea imprescindible recurrir a nociones como tema o foco. El paso siguiente es que los alumnos construyan enunciados con diferentes estructuras sin que cambie el significado, proporcionando un verbo y sus argumentos.

En una gramática funcional, la noción de enunciado no coincide plenamente con la de oración. En ciertos contextos, como el pie de una foto, «*comienzo de las vacaciones de los españoles*» es un enunciado con el mismo derecho que «*comienzan las vacaciones para los españoles*» y el sustantivo «*comienzo*» actúa como predicador lo mismo que el verbo «*comenzar*». Esto plantea la cuestión de la relación entre los predicados verbales y ciertas estructuras nominales, por la que ya se habían interesado la gramática tradicional y la generativa. Pero tampoco se trata de introducir en clase el análisis de ciertos SN en términos de *predicado* y *argumentos*. De lo que se trata es de cuestionar a fondo un análisis formalista para el que, en «*el viaje de Pedro a Nueva York*», «*a Nueva York*» no puede ser de ningún modo un complemento circunstancial porque no es un complemento verbal. Con este criterio se consideran errores de los alumnos lo que son categorizaciones de la gramática más actual. Una actitud más científica nos hará también estar más abiertos a respuestas reflexivas de los alumnos y ser más prudentes en su valoración y en nuestras exigencias en estas materias.

Pero además, el que los nombres que actúan como predicadores sean generalmente derivados de verbos, debe ser utilizado pedagógicamente de dos maneras complementarias. Por una parte, como una forma de mejorar el uso y el abuso de ciertas nominalizaciones en determinados tipos de texto –«*la celebración de la reunión de la comisión de...*»–, buscando soluciones alternativas; por otra, como un procedimiento para delimitar morfológicamente el concepto «lingüístico» de las categorías de *nombre*, *adjetivo* y *verbo* y evitar el frecuente error de muchos alumnos que confunden nombres de acción o proceso –*reunión, funcionamiento*– con verbos, o nombres abstractos de cualidad –*libertad, blancura*–, con adjetivos. Ejercicios que relacionen morfológicamente los términos *blanc-o*, *blanc-ura* y *blanquear* o *promover*, *promoción*, *promotor* y tantos otros, al tiempo que permiten movilizar el vocabulario de uso, son imprescindibles para superar concepciones ingenuas, puramente semánticas, de tales categorías.

Pero la perspectiva de una semántica intencional o, si prefiere, de una gramática de la expresión, hace que todo lo anterior deba relacionarse también con estructuras sintácticas de carácter más complejo. Se trata de una cuestión planteada entre otros por Lyons (1977). Si la expresión de relaciones lógico-sintácticas, como la causa, es realizable mediante formas diferentes –SN con distintas funciones argumentales, *verbos factitivos*, *oraciones subordinadas* con diferentes enlaces, etc.–, una enseñanza basada en la expresión deberá establecer puentes y relaciones entre formas como las siguientes:

- (1) La causa de su muerte era desconocida.
- (2) La causa de su muerte fue descubierta mucho más tarde.

- (3) Murió por (a causa de) una intoxicación.
- (4) Una intoxicación provocó su muerte.
- (5) Murió porque sufrió una intoxicación.
- (6) Sufrió una intoxicación y se murió.
- (7) Se había intoxicado gravemente, así que murió.
- (8) Si ha muerto, (es que) se había intoxicado.

La formulación de un problema, *¿cómo expresar la causa?*, y la comparación de enunciados como éstos puede y debe dar lugar a transformaciones acompañadas de una reflexión sobre las ventajas y desventajas de unos y otros –intención, registro, etc.– en diferentes contextos.

Cuando se llega a las oraciones complejas, otro problema que se plantea es el de situar los límites entre oración y texto. Desde hace tiempo se ha venido planteando en el seno de la sintaxis preestructural la necesidad de ampliar el campo de las relaciones sintácticas más allá de la oración compuesta, ya que hay conjunciones que expresan conexiones que van más allá de la oración; Gili Gaya ya dedicaba a esta cuestión el último capítulo de su *Sintaxis* (1951). Concretamente, la descripción sintáctica de la subordinación adverbial resulta especialmente problemática; en algunos casos ya no sirve, o sólo sirve parcialmente, un modelo de equivalencia funcional con la oración simple, que no se ajusta nada mal en el caso de las sustantivas y adjetivas. Otra cosa es que, desde un punto de vista discursivo y pedagógico sea más importante el problema del *discurso referido* en las oraciones completivas con verbos de *decir* –inclusión de citas, etc.– o la expresión de la *modalidad* en estructuras del tipo *es cierto que ha venido*.

Narbona (1989) ha señalado que en estos casos se ha hecho inevitable mezclar criterios formales, funcionales y lógico-semánticos en los que resulta imposible alcanzar unos acuerdos básicos. Y al revisar la situación, concluye que el problema ha estado en que «se ha operado casi exclusivamente con enunciados asertivos y fuera de contexto», sin tener en cuenta las dimensiones pragmáticas.

El hecho es que la gramática textual, aunque afirma la diferencia cualitativa entre sintaxis de la oración y del texto, tampoco ha sido capaz de establecer una frontera nítida entre una y otra. Así, cuando van Dijk (1983) aborda la diferencia entre oraciones compuestas y lo que él denomina *secuencias* de oraciones, la condición de *conexión de significado* que establece para las segundas es igualmente válida para las primeras. Cuando se comparan los ejemplos que el propio autor propone, entre los cuales serían oraciones compuestas:

- (11) Como hacía buen tiempo, fuimos a la playa
- (12) Hacía buen tiempo y por eso fuimos a la playa,

...mientras que serían secuencias:

- (13) Hacía buen tiempo. Por eso fuimos a la playa
- (14) Hacía buen tiempo. Fuimos a la playa,

las diferencias no resultan nada claras y puede considerarse que son tanto o más de carácter estilístico y pragmático que de carácter estructural.

Este breve rodeo conceptual conduce a la conclusión pedagógica de que es necesario adoptar una actitud muy crítica ante una sintaxis formal de las oraciones subordinadas que, en los manuales escolares que la abordan, debe incluir un apartado en el que se recogen «otras formas de expresar la condición o la causa» para recoger toda la casuística. Si se quiere respetar la tradición, la presentación pedagógica de las oraciones subordinadas, y muy especialmente la de las denominadas adverbiales, debería ser muy económica y limitada a las formas prototípicas. En cambio, debe potenciarse el trabajo de la sintaxis en relación con

los significados intencionales, las relaciones lógicas –como se ha comentado más arriba a propósito de la expresión de la causa– y la cohesión textual.

Es decir, lo que parece aconsejable es plantear la enseñanza de las relaciones sintácticas entre enunciados como un problema lógico-semántico y pragmático, en el que la cuestión pedagógicamente importante es enseñar a los alumnos cómo las relaciones de causa se pueden expresar formalmente, según los contextos, de maneras tan diferentes como las que aparecen en todos los ejemplos anteriores, de (1) a (8) y de (11) a (14).

De forma análoga, en enunciados como:

(15) Es cierto que ha venido,

...mucho más relevante y útil que reconocer su estructura formal de oración compuesta por una oración principal y una subordinada sustantiva con función de sujeto, es reconocer que el contenido de «ha venido» está modalizado por la marca de aserción «es cierto» y que, semánticamente, equivale en otros contextos y registros a formas como:

(16) De verdad que ha venido

(17) Que sí ha venido

(18) Pero si ha venido

La tarea se completaría imaginando y describiendo las situaciones y los registros en que sería más adecuada cada expresión.

Finalmente, y de acuerdo con lo anterior, también es conveniente proporcionar a los alumnos algún sencillo catálogo de enlaces oracionales y supraoracionales, o conectores, agrupados por sus valores semánticos –enumeración, contraste, causa, consecuencia, ...–. He aquí un ejemplo:

Los conectores característicos de los textos expositivos expresan relaciones:

- de adición: y..., además..., también...;
- explicativas y de ejemplificación; es decir, así, por ejemplo;
- de distribución y orden: por un lado..., por otro; en primer lugar..., a continuación..., por último;
- de comparación: igualmente, asimismo;
- de oposición y contraste: no... sino, pero, sin embargo, ahora bien, no obstante, en cambio, por el contrario;
- de causa y consecuencia: porque, por eso, debido a, por tanto, así pues;
- de opinión: ciertamente, obviamente, sin duda, tal vez, posiblemente.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BESSE, H. y PORQUIER, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Hatier-Crédif. París.
- BÜHLER, K. (1934): «Teoría del lenguaje». *Revista de Occidente* (3ª edic.) 1967. Madrid.
- BUSTOS, J.J. de (1993). «Construcción oracional y organización del discurso» en *Actas del IV Simposio de Actualización Científica y Didáctica*. Asociación Andaluza de Profesores de Español «Elio Antonio de Nebrija». Sevilla.
- CASTELLÁ, J.M. (1994). «¿Qué gramática para la escuela? Sobre árboles, gramáticas y otras formas de andarse por las ramas», *Textos de Didáctica de la Lengua y de la literatura*, 2 (15-23).

- DIJK, T. VAN (1983). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. (Con un Epílogo a la edición castellana del autor). Paidós. Barcelona.
- Dik, S. (1978): *Gramática funcional*. Versión española de L. Martín Mingorance y F. Serrano Valverde. SGEL 1980. Madrid.
- GARTON, A y PRATT, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia. Barcelona.
- GOMBERT, J.É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Presses Universitaires de France. París.
- GONZÁLEZ NIETO, L. (2001a). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores)*. Cátedra. Madrid.
- GONZÁLEZ NIETO, L. (2001b). «Formación del profesorado de lengua y literatura y práctica docente» *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 27.
- GUTIÉRREZ, S. (1997a). *Principios de sintaxis funcional*. Arco Libros. Madrid.
- GUTIÉRREZ, S. (1997b). *La oración y sus funciones*. Arco Libros. Madrid.
- HIKMAN, M. (1984). «Fonction et contexte dans le developpement du langage», en *Langage et communication à l'age préscolaire*. Presses Universitaires de Rennes, 2.
- JIMÉNEZ JULIÁ, T. (1986). *Aproximación al estudio de las funciones informativas*. Ágora. Málaga.
- JOLIBERT, J. (1995). «Formar niños lectores/productores de textos», *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 5 (81-92).
- LYONS, J. (1977). *Semántica*. Teide (1980). Barcelona.
- NARBONA, A. (1989). *Las subordinadas adverbiales impropias en español. Bases para su estudio*. Librería Ágora. Málaga.
- ROJO, G. (1983). *Aspectos básicos de sintaxis funcional*. Librería Ágora. Málaga.
- ZAYAS, F. (1994). «La reflexión gramatical en la enseñanza de la lengua», en *Textos de Didáctica de la lengua y de la literatura*, 1 (65-72)
- ZAYAS, F. y Rodríguez, C. (1992). «Composición escrita y contenidos gramaticales» en *Aula de Innovación Educativa*, 2 (13-16). Barcelona.

APÉNDICE

| TIPOS DE TEXTO | CARACTERÍSTICAS GRAMATICALES | |
|--|--|---|
| | Morfología y sintaxis | Aspectos textuales (y otros) |
| <p>Conversación</p> <ul style="list-style-type: none"> – Lenguaje transaccional, diálogo, discusiones, etc. – La encontramos en los usos orales cotidianos y en algunos textos escritos (teatro, novela, etc.). <p>Descripción</p> <ul style="list-style-type: none"> – De personas físicas y psíquicas, de paisajes, objetos, etc. – La encontramos en textos orales y escritos: monólogos, discursos, postales, noticias, cartas, etc. | <ul style="list-style-type: none"> – Pronombres: personales, interrogativos. – Adverbios de afirmación y de negación. – Enlaces: puntuación relacionada con la entonación (guiones, comillas, interrogaciones, exclamaciones, etc.). – Adjetivos calificativos: morfología, posición y concordancia. – Verbos imperfectivos: tiempo presente e imperfecto. – Adverbios de lugar. – Estructuras de comparación. – Enlaces: adverbios, locuciones, etc. – Oraciones de predicado nominal. | <ul style="list-style-type: none"> – Modalidades: interrogación, aseveración, exhortación. – Fórmulas: excusas, saludos, despedidas, fórmulas de cortesía, etc. – Presencia de códigos no verbales en los textos orales. – Rasgos propios del modo oral: inversiones, omisiones, reiteraciones, etc. – Sustantivos: precisión léxica. – Estructura: orden en el espacio. <ul style="list-style-type: none"> a) de más general a más concreto. b) de arriba a abajo, de izquierda a derecha, etc. |

| | | |
|---|---|---|
| <p>Narración – De hechos, historias; biografías, procesos, etc. – Podemos encontrarla en textos orales y escritos: cuentos, noticias, historiografía, etc.</p> <p>Instrucción – Órdenes, exhortaciones, obligaciones, etc. – Podemos encontrarla en recetas de cocina, instrucciones de uso de aparatos, conversaciones orales cotidianas, etc.</p> <p>Predicción – Previsiones de futuro, textos prospectivos, etc. – Podemos encontrarla en horóscopos, boletines meteorológicos, previsiones económicas, etc.</p> <p>Explicación – Definiciones, exposiciones, etc. – Podemos encontrarla en manuales, tratados, conferencias, libros de texto, etc.</p> <p>Argumentación – Defensas y acusaciones, críticas artísticas, opiniones, etc. – Podemos encontrarla en discursos orales (conferencias, exposiciones) y escritos (cartas al director, artículos de opinión, etc.).</p> <p>Retórica – Función estética. – Conversaciones cotidianas, cartas, poemas, etc.</p> | <p>– Verbos perfectivos: pasado remoto y pasado reciente. – Relación de tiempos verbales. – Adverbios de tiempo. – Conectores temporales: conjunciones temporales, locuciones, etc.</p> <p>– Uso de la 2ª persona verbal o de formas paralelas. – Modo imperativo. – Perífrasis de obligación: haber de + inf., ser necesario, etc. – Ordinales y cardinales.</p> <p>– Tiempos verbales: futuro. – Adverbios de tiempo. – Perífrasis de probabilidad: deber + inf. – Oraciones condicionales.</p> <p>– Oraciones subordinadas: causales, consecutivas y finales. – Conectores: causa, consecuencia, etc.</p> <p>– Verbos del tipo decir, creer, opinar, etc. – Relación entre emisor-receptor; presentación del emisor, tratamiento del receptor. – Oraciones subordinadas: causales, consecutivas, adversativas, etc. – Conectores: conjunciones causales, adversativas, etc.</p> <p>– Figuras retóricas sintácticas: anacoluto, polisíndeton, hipébaton.</p> | <p>–Estructura: a) Orden cronológico de los hechos y orden narrativo (modificaciones); b) Partes de la narración: planteamiento, nudo y desenlace; c) Punto de vista de la narración: personajes, perspectiva, etc.</p> <p>–Modalidad: exhortativa o imperativa. – Estructura e información: a) Orden lógico de los hechos; b) Información objetiva y precisa; c) Eventualmente, disposición espacial especial.</p> <p>– Estructura: a) Distinción en el tiempo futuro: cercano o inmediato y lejano, previsiones a corto, a medio y a largo plazo; b) Ordenación de la información por temas.</p> <p>– Estructura: a) organización lógica y jerárquica de las ideas; b) exposición analítica y sintética; c) uso de gráficos, esquemas y dibujos.</p> <p>– Estructura: a) estructura de la información por partes o bloques; b) relación entre tesis y argumentos; c) Intertextualidad: citas, referencias y comentarios de otros textos.</p> <p>– Figuras retóricas de contenido: hipérbol, sinestesia, metáfora, metonimia, etc. – Juegos de palabras: dobles sentidos, cacofonías, etc.</p> |
|---|---|---|

«Programes i orientacions per als cursos de llengua catalana (nivells de suficiència i perfeccionament)». 1987. Extra Com, núm 2. Generalitat de Catalunya.