

Ángel J. Gallego  
Edita Gutiérrez Rodríguez

Trabajando el  
*Glosario de términos gramaticales*  
Ejercicios reflexivos y competenciales



ARCO/LIBROS, S. L.

## ÍNDICE

PREFACIO DE IGNACIO BOSQUE.....	5
PRÓLOGO.....	11
AGRADECIMIENTOS.....	17
1. Ejercicios de análisis directo.....	19
2. Ejercicios de análisis de secuencias agramaticales.....	25
3. Ejercicios de análisis inverso.....	31
4. Ejercicios de pares mínimos.....	35
5. Ejercicios de análisis de secuencias ambiguas.....	39
6. Ejercicios de elección de análisis.....	43
RESPUESTAS RAZONADAS.....	49
1. Ejercicios de análisis directo.....	49
2. Ejercicios de análisis de secuencias agramaticales.....	56
3. Ejercicios de análisis inverso.....	61
4. Ejercicios de pares mínimos.....	67
5. Ejercicios de análisis de secuencias ambiguas.....	72
6. Ejercicios de elección de análisis.....	77
ÍNDICE DE TÉRMINOS.....	85

## PREFACIO

“Cuando un niño toca espontáneamente la guitarra porque le apetece, suele hacerlo con una sonrisa en la cara. Cuando empieza a tomar lecciones de música, la sonrisa desaparece. A nosotros nos corresponde conseguir que esa sonrisa permanezca en su cara mientras dure su relación con la música”. Estas palabras de Victor Wooden, uno de los mejores bajistas del mundo, se podrían aplicar a casi cualquier disciplina, pero lo cierto es que cobran especial interés aplicadas a la enseñanza de la gramática.

Se han ofrecido varias respuestas a la cuestión de por qué los estudiantes de secundaria y bachillerato no se sienten atraídos por nuestra disciplina. En mi opinión, la pregunta no está bien formulada, y debería ser sustituida por otra u otras diferentes; por ejemplo, por estas: “¿Mostrarían los estudiantes más interés por la gramática si se les presentara de otra manera en las clases? ¿Qué hemos de cambiar en la forma de enseñar gramática para lograr que los alumnos se interesen por esos contenidos?”. Desde hace años vengo defendiendo la idea de que las claves para responder a estas preguntas son dos. Ninguna de ellas proporciona una solución sencilla e inmediata al problema, pero entiendo que ambas apuntan a tareas necesarias. En primer lugar, hemos de transmitir a los jóvenes la idea de que lo que se les muestra en las clases de gramática no es un sistema arbitrario, ajeno a sus intereses y a su naturaleza; un complicado aparato terminológico y conceptual que las autoridades han ideado y que ellos deben conocer porque así lo establecen las leyes educativas. En segundo lugar, en las clases de lengua, como en las de las demás materias, hemos de aprender a aprovechar la curiosidad de los jóvenes, así como su inclinación natural a intentar dar sentido a lo que creen que verdaderamente les concierne.

No es exagerado afirmar que la educación tradicional en las humanidades se basó durante mucho tiempo en la suposición de que comprendemos el mundo, de modo que nuestro papel ha de consistir en transmitir a los alumnos ese conocimiento, y el de ellos ha de consistir

en adquirirlo. La suposición de que comprendemos el mundo se asociaba fuertemente en la tradición humanística europea con la idea de que hemos de glosar sus manifestaciones, así como las teorías dirigidas a explicarlas. Como es bien sabido, los comentarios de textos filosóficos, literarios o históricos pasaron de los autores alejandrinos a las diversas escuelas medievales y renacentistas, y lo cierto es que el formato en que se basan llegó hasta nuestros días, con ligeras modificaciones. Todavía hoy se supone que el papel de los alumnos ante los textos en las clases de lengua consiste fundamentalmente en parafrasearlos, ampliarlos, etiquetar sus componentes y a lo sumo proporcionar algunos de sus fundamentos históricos o sociales.

Esta actitud contrasta marcadamente con otra, mucho más habitual en el mundo científico. En lugar de comentar las manifestaciones de la realidad que traslucen la existencia de uno o varios sistemas complejos, los profesores de ciencias saben bien que hemos de empezar por aceptar que solo conocemos en parte las propiedades de dichos sistemas. Hemos de explicar la forma en que interactúan sus componentes básicos y hemos de mostrar que lo hacen de forma restrictiva; hemos de presentar las variables que los caracterizan y hemos de tratar de formular las generalizaciones que nos parezcan más adecuadas sobre ellas. Una de las consecuencias didácticas más importantes de adoptar esta segunda actitud es el hecho de que lleva de forma natural a sustituir el énfasis que se pone en realizar comentarios por la necesidad de plantear y solucionar problemas.

Por oposición a lo que siempre ha sucedido en la enseñanza de las ciencias, la simple idea de que es fundamental aprender a sorprenderse de lo cotidiano apenas tuvo cabida en la tradición educativa en la que nos formamos muchos lingüistas españoles. En buena medida, tal ausencia es una consecuencia de la suposición —siempre implícita, nunca expresa— de que comprendemos el mundo. El solo hecho de poner en duda esta última suposición afecta radicalmente a nuestra actitud ante la enseñanza. Estoy convencido de que tal modificación de nuestra perspectiva ha de estimular la participación activa de los estudiantes, favorecer el desarrollo de su capacidad crítica y acrecentar de manera significativa sus dotes para la observación, la indagación, la creatividad y la experimentación. Lo cierto es que la manifestación de sorpresa o de asombro se considera natural ante los hechos literarios —o, en general, artísticos—, pero todavía hoy es marginal en las aulas hispánicas (es decir, las españolas y las hispanoamericanas) cuando se abordan fenómenos lingüísticos que no poseen relación con el arte verbal.

¿Por qué está generalizada la primera actitud, mientras que la segunda es absolutamente minoritaria? Probablemente sucede así por el peso de los hábitos adquiridos, ya que —de una forma o de otra, y aunque no lo pretendan— los docentes acaban por transmitir a sus alumnos sus propias obsesiones. Muchos profesores de lengua dan a entender en las clases de gramática que comprender la estructura del idioma equivale a etiquetar adecuadamente los fragmentos que aparecen ante sus ojos. Una vez que el profesor da con una etiqueta con la que vestir el segmento o la relación que tiene delante, el análisis ha terminado, y todos —docentes y estudiantes— parecen quedar satisfechos. Los alumnos asimilan esa misma obsesión, de modo que las preguntas más habituales de unos y de otros en los cursos y los seminarios de gramática son de este estilo:

*¿Cómo hemos de llamar a este segmento? ¿Cuál es el nombre que se da a esta función? ¿Qué término hemos de usar para identificar esta relación sintáctica? ¿Cuál es la etiqueta apropiada para esta clase de palabras o para aquella expresión?*

No cabe duda de que es importante poseer algún término no ambiguo para identificar un segmento o una relación. Pero ello debería constituir el comienzo del análisis, en lugar del final. En esas mismas clases de gramática casi nunca aparecen preguntas como estas otras:

*¿No hay algún error en asignar el mismo término a expresiones tan diferentes como X e Y? ¿No es cierto que las etiquetas X e Y se solapan a veces? ¿Qué ganamos al usar un término tan vago como X, que casi parece un comodín? ¿Obtenemos verdaderamente el significado del segmento Y por el solo hecho de identificar sus componentes? ¿Cómo explicaríamos que esta oración significa tal cosa, en lugar de tal otra? ¿Por qué entendemos los hablantes esta frase, en lugar de pensar que expresa un significado absurdo?*

Las preguntas de este estilo también son infrecuentes en los libros de texto, en los planes de estudio o en las directrices pedagógicas oficiales, y quizá algunos docentes piensan, consiguientemente, que no está entre sus obligaciones la tarea de abordarlas. En la práctica, se viene a reconocer implícitamente que el etiquetado no garantiza la comprensión, pero el peso de la tradición nominalista a la que se remonta es de tal envergadura que a menudo viene a tapar la mayor parte de las reflexiones destinadas a superarlo. Todos (docentes, pedagogos, alumnos, autoridades educativas) parecen estar satisfechos con el resultado, de modo que se abandona en buena medida el estudio de la relación entre la forma y el significado —y, en general, la comprensión del sistema gramatical en su conjunto— y se sustituye por el etiquetado acríptico de las unidades básicas del análisis.

El lingüista y antropólogo belga Jan Blommaert explica que uno puede concebir una clase cualquiera bajo el “modelo tienda” o bajo el “modelo cocina”. Si opta por la primera modalidad, mostrará opciones y desplegará teorías como si desplegara telas en un puesto del mercado. Tal vez las valore o las compare entre sí, pero el objetivo fundamental de la clase será el despliegue mismo de marcos teóricos. Si opta, en cambio, por la segunda modalidad, pondrá a sus estudiantes “a cocinar”. En el “modelo cocina” —que también podría llamarse “modelo taller”—, es necesario probar ingredientes y combinaciones; es preciso experimentar, sugerir cambios mínimos y evaluar sus efectos; detectar ingredientes básicos y establecer estrategias para obtener resultados.

Al igual que es imposible participar en un taller de cerámica sin mancharse las manos, también lo es abordar el estudio de la sintaxis desde la distancia, como si se contemplaran vasijas en las vitrinas de un museo. Así pues, continuando con la imagen de Blommaert, identificar los ingredientes de cualquier plato constituye el primer paso; la tarea comienza una vez que los tenemos en las manos y empezamos a trabajar con ellos.

El libro que el lector tiene en sus manos está concebido bajo el “modelo cocina”, no bajo el “modelo tienda”. Contiene ejemplos de seis tipos de ejercicios gramaticales que abordan secuencias breves. Aun siéndolo, requieren tanta atención como minuciosidad por parte de quien decida enfrentarse a ellas. De hecho, ponen al lector en la situación —tan incómoda como estimulante y tan infrecuente como provechosa— de tener que ir más allá de encontrar el término adecuado para cada expresión o para cada relación gramatical. El estudiante que afronte estos ejercicios deberá construir ejemplos que se ajusten a una determinada pauta, formular generalizaciones sobre los datos, elegir entre explicaciones alternativas o detectar el factor determinante que explica cierto par mínimo. Es posible que su libro de texto no le pida que realice estas tareas, y también cabe la posibilidad de que su profesor o profesora de lengua nunca le haya puesto en tales tesituras. Este libro está escrito a partir del convencimiento de que es conveniente poner en ellas a los alumnos, incluso si la mayor parte de las directrices didácticas oficiales no las consideran esenciales.

Los autores de los ejercicios que siguen han planteado el libro como un complemento práctico del reciente *Glosario de términos gramaticales*, de la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española. Este glosario fue concebido con varios propósitos. El más importante de ellos es prestar más atención a las propiedades de las unida-

des gramaticales y a las clasificaciones a las que dan lugar que al hecho mismo de otorgarles determinadas etiquetas. Precisamente por ello, el Glosario –que no renuncia a perseguir cierta unificación de la terminología, hasta donde ello es posible– ofrece términos alternativos para los mismos fenómenos, una vez que sus propiedades distintivas han quedado identificadas. De manera similar, en el presente libro se pone mayor énfasis en el funcionamiento sintáctico de las expresiones lingüísticas y en el significado que estas expresan que en el simple hecho de proporcionar el término adecuado para designar cada una de ellas.

He empezado estas líneas con una imagen musical, de modo que quizá sea oportuno concluir las con otra. Se ha dicho alguna vez que los malos directores de orquesta tienen la cabeza en la partitura, mientras que los buenos directores de orquesta tienen la partitura en la cabeza. El buen profesor de gramática es el que tiene en la cabeza el sistema gramatical y es capaz de percibir matices entre palabras y entre construcciones, así como detectar conexiones entre datos presentes y datos ausentes. Enseñar a los alumnos a detenerse en las palabras y en las expresiones que construimos con ellas, a operar con unas y con otras, a interpretar los resultados de tal experimentación, a reaccionar ante los datos y a percibir la sutileza que a menudo esconden son los mejores recursos didácticos de que disponemos para lograr el que debería ser nuestro principal objetivo: conseguir que los estudiantes consideren la lengua como un bien propio y aspirar a que –con un poco de suerte– lleguen incluso a estimarlo como tal.

IGNACIO BOSQUE