

La combinación de oraciones en la enseñanza de la lengua

Mabel Giammatteo | Universidad de Buenos Aires, Universidad del Salvador (Argentina)
ggiammat@gmail.com

Este artículo trata de las relaciones interoracionales, un tema que la enseñanza, desde hace ya bastantes años, ha abandonado o continúa acometiendo según una práctica rutinaria. Sin embargo, en un enfoque de la gramática orientado a la reflexión, no solo debe incluirse el estudio de las oraciones simples, sino también el de los distintos tipos de oraciones compuestas, cuyos diversos matices de significación resultan indispensables para la comprensión y producción textual. Luego de un breve panorama sobre las distintas orientaciones con que se ha abordado la sintaxis en las aulas de Argentina, presento algunos lineamientos para la enseñanza de las relaciones interoracionales. La propuesta atiende a dos aspectos: 1) las macrorrelaciones opositivas –adición/ contraste, simultaneidad/ sucesión, ocurrencia real/ virtual, etc.–, que permiten identificar las relaciones semánticas entre los constituyentes y evitan el enfoque taxonómico habitual en los manuales; y 2) los distintos niveles estructurales en que operan estas combinaciones, que abarcan desde el de la predicación hasta los relacionados con la modalidad, la fuerza ilocucionaria y la articulación con el discurso. La consideración de estos niveles permite asumir una perspectiva de continuidad entre oración y texto. Finalmente, ofrezco algunas reflexiones.

Palabras clave: reflexión sobre la lengua, relaciones interoracionales, macrorrelaciones semánticas, niveles de estructuración de la oración.

The combination of sentences in the teaching of the language

This article deals with sentential relationships, which is a topic that teaching, from quite a few years ago, has ignored or continues undertaking in a routinary practice. However, in a view focused on reflexion, not only the study of simple sentences, but also their combinations in different types of compound sentences, has to be included in teaching. This is so, because their different shades of meaning are essential for text production and understanding. After a brief overview that describes the different approaches to the teaching of syntax in Argentinean classrooms, I present some guidelines for the teaching of sentential relationships. The proposal consists of two aspects: firstly, the opositive macrorelations –addition/ contrast, simultaneity/ succession, actual/ virtual occurrence, etc.–, which enable to identify the semantic relations among the constituents and avoid the usual taxonomic view of textbooks. Secondly, the different levels of structure in which these relationships operate, ranging from the one of the predicate to those that manifest modality, illocutionary force and connection with discourse. The adoption of these different layers of inclusion allows to assume a continuity perspective between sentence and text. In the end, some reflexions are offered.

Keywords: reflexion about language, sentential relationships, semantic macrorelations, structural levels of the sentence.

Recibido: 7-9-2019 | Aceptado: 20-12-2019

GIAMMATTEO, M. (2019). The combination of sentences in the teaching of the language. *Lenguaje y textos*, 50, 7-17. <https://doi.org/10.4995/lyt.2019.12314>

1. Introducción

Según Bosque y Gallego (2016, p. 64), el estudio de la gramática en la escuela secundaria se suele considerar “una actividad aburrida, inútil y complicada”. En el otro extremo, evaluaciones recientes aplicadas en Argentina arrojaron que muchos estudiantes describen *Prácticas del Lenguaje*, denominación actual de la asignatura, como “una materia fácil, en la que se leen cuentos”. Si bien desde distintas perspectivas, estas opiniones coinciden en la poca utilidad que le adjudican al conocimiento de la disciplina.

Ahora bien, ¿es posible proponer “otra realidad” para las clases de lengua? ¿Se puede integrar el análisis sintáctico a otras actividades deseables para el aula? ¿Hay un lugar para las oraciones compuestas¹ o la enseñanza debe detenerse en la oración simple? Y, ¿cuál sería el sentido de incorporar estructuras de mayor complejidad?

Para responder estas preguntas es necesario considerar que los constituyentes conectados en la oración o incluso más allá, si reconocemos relaciones que exceden el marco de la oración (Garrido, 2014; Rodríguez Ramalle, 2014; Garrido y Rodríguez Ramalle, 2015), conforman “configuraciones o representaciones de estados de cosas” del mundo, que se entrelazan en la mente del hablante (Rudolph, 1988, p. 2), y así se expresan conjuntamente para ir “tejiendo” estructuras cada vez mayores. Estas combinaciones proveen una ventana privilegiada para reflexionar en las aulas sobre la interrelación entre forma, función y significado.

En este trabajo, parto de un breve panorama de los distintos enfoques con que se ha abordado la enseñanza de la sintaxis en la Argentina. Luego, esbozo algunos aportes para el tratamiento de las relaciones interoracionales, que se basan en mi experiencia en el nivel universitario en que me desempeño pero que, con las adaptaciones pertinentes, pueden extenderse al nivel medio. Para ello, me ciono a algunos tipos de estructuras coordinadas y a ciertas construcciones con significados de tipo adverbial. A partir del concepto de recursividad y su vinculación con la creatividad del lenguaje, la propuesta atiende fundamentalmente a dos aspectos. En primer lugar, las que denomino macrorrelaciones opositivas –adición/ contraste, simultaneidad/ sucesión, ocurrencia real/ virtual, etc.–, que permiten descubrir relaciones semánticas entre distintas subclases de oraciones compuestas y evitan el habitual enfoque taxonómico de los manuales. En segundo lugar, planteo que es necesario atender a los distintos niveles de estructuración en que las relaciones interoracionales pueden establecerse, que van desde el de la predicación (nivel del contenido) hasta otros superiores, como el epistémico (de la proposición), el ilocutivo (del acto de habla) y el textual (de articulación con el discurso). La adopción de estos niveles permite asumir una perspectiva de continuidad entre oración y discurso, que es la que estamos interesados en desarrollar en nuestras investigaciones². Finalmente, presento algunas reflexiones sobre la enseñanza de las relaciones interoracionales.

¹ Denominación general para las oraciones subordinadas y coordinadas en la *Nueva gramática de la lengua española* (2009, §1.13).

² Proyectos PICT Tipo A 2017-0434/2018-2012, subsidiado por la ANPCyT, Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva; y UBACyT 20020170100170BA/ 2018-2020, subsidiado por la SECyT, UBA.

2. Un poco de historia

Para Bosque (2018, p. 9),

[s]e olvida demasiadas veces que analizar una oración es explicar su significado a partir de su forma. Si, después de etiquetarla, no emerge la pregunta de cómo contribuyen sus componentes al significado que la oración expresa, no cabe decir que fue analizada.

Pero hasta ahora, ¿cómo se ha venido enfocando la enseñanza de la sintaxis? Hagamos un breve repaso de situación. Si bien el desarrollo histórico no es tan diferente de lo sucedido en otras partes del mundo hispanohablante (Bernal Ramírez, 2010; Rodríguez Gonzalo, 2012; Camps, 2014; García Folgado, 2014; Munguía Zatarain, 2015; Bosque y Gallego, 2016; Bosque, 2018; Bravo, 2018; entre otros), me voy a centrar en el caso de Argentina, que es el que conozco con mayor profundidad.

En el período presaussureano, representado por la *Gramática* de la RAE (1883) y por la de Bello (1928) [1847], la gramática, que estaba centrada en la palabra y en sus accidentes, tenía un fuerte sesgo normativo. En las gramáticas escolares de la época, las nociones sintácticas ocupaban un lugar poco destacado e incluso solían ir al final. Su objetivo principal era enseñar “[...] a colocar en orden las palabras en la oración para la buena construcción de frases y períodos” (Monner Sans, 1919, p. 251).

El estructuralismo, en cambio, trajo nuevos aires que pronto repercutieron en la enseñanza. Para Argentina resultó decisivo el desempeño en el Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas de la Universidad de Buenos Aires (1926-1946), del lingüista español Amado Alonso, quien, en 1945, tradujo el *Cours* de Saussure (1916). Luego, en 1958, una de sus más destacadas discípulas,

Ana María Barrenechea, fue designada al frente de la primera cátedra universitaria de *Gramática* de Argentina, con lo que el enfoque estructuralista se impuso en el país, irradiando también a Latinoamérica.

Asimismo, desde la universidad, los fundamentos del estructuralismo se extendieron a todos los niveles educativos:

[...] A partir de la década del sesenta, y siguiendo la orientación pedagógica de los dos volúmenes de la *Gramática castellana* de Alonso y Henríquez Ureña (1938 y 1939), el auge de este enfoque originó la aparición de textos para la escuela secundaria escritos por los docentes de la cátedra de *Gramática* (Lacau y Manacorda de Rosetti 1962, Bratosevich 1962, Kovacci 1964). (Giammatteo y Albano, 2007, p. 115)

Dentro de este grupo, Ofelia Kovacci, que se hizo cargo de la cátedra de *Gramática* en 1966, había tomado contacto en EEUU con el distribucionalismo, dentro del cual Wells (1947) había desarrollado el concepto de constituyentes inmediatos, base del análisis sintáctico actual. En las investigaciones de Kovacci, que también se volcaron a la enseñanza, la preocupación por la sintaxis es primordial.

El extenso período de Kovacci al frente a la cátedra de *Gramática* (1966-1998) afianzó y difundió, en todos los niveles de escolarización, el modelo estructural. Sin embargo, con el correr del tiempo y la falta de renovación, la práctica en las aulas derivó en una aplicación mecánica del análisis sintáctico, sin aportar ni a la comprensión ni a la producción de los estudiantes. El análisis sintáctico terminó instalándose en el “imaginario colectivo” “[...] como el modelo gramatical “por antonomasia”, lo cual

ha contribuido, [...] al actual desprestigio de la gramática en las aulas” (Giammatteo y Albano, 2017, p. 135).

Hacia los ochenta, el estructuralismo comenzó a considerarse un modelo reduccionista. Con el objetivo de subsanar la simplificación y el alejamiento de los textos reales que proponía, el enfoque comunicativo introdujo propuestas de la gramática textual, el análisis del discurso, la teoría de enunciación y los actos de habla. Sin embargo, no logró cuajar en un modelo eficaz para la enseñanza, de modo que el análisis de oraciones continuó según los lineamientos del estructuralismo, mientras que otras parcelas de la disciplina atendían a los nuevos enfoques.

Hoy día, la situación en Argentina coincide con la que Rodríguez Gonzalo (2012, p. 89) plantea para España:

[...] la realidad de las aulas muestra pocos cambios en los planteamientos de enseñanza de la gramática: o se ignora o se aborda desde una perspectiva centrada mayoritariamente en la descripción de categorías gramaticales y en el análisis sintáctico, con planteamientos vinculados a la enseñanza tradicional (memorización de definiciones y ejercicios de identificación y análisis).

Muchos docentes optan por eliminar los contenidos gramaticales, incluida la sintaxis, y los que continúan dándolos, mantienen el modelo de cuño estructural, que es el que mejor manejan y el que reproducen los manuales. Dentro de este último grupo, algunos profesores eligen centrarse en la oración simple y evitar la complejidad de las compuestas, mientras que otros optan

por seleccionar oraciones extensas, extraídas de textos literarios o ensayísticos, y con alto grado de complejidad sintáctica. Esta práctica se reduce solo a plantear como desafío a los alumnos, la identificación de estructuras con varios niveles de recursión. Sin embargo, al no detenerse a reflexionar con ellos acerca de las relaciones que vinculan a los constituyentes, ni sobre los valores semánticos o comunicativos que estas combinaciones expresan, la actividad se convierte en un ejercicio estéril, que no beneficia el desarrollo de la conciencia metalingüística de los estudiantes.

3. Esbozo de propuesta

3.1. Aspectos introductorios: la recursividad del lenguaje

En la cátedra de *Gramática* a mi cargo en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, hace ya varios años que venimos trabajando con un modelo formal, en la línea de la propuesta generativa, pero en un nivel introductorio, porque en la carrera de Letras, *Gramática* es una materia inicial. Por tanto, los planteos que aquí presento se pueden adaptar para su aplicación en la escuela media, lo que es parte de la investigación que estamos desarrollando en nuestros proyectos³.

En la actualidad, la mayoría de los estudiantes de Letras llega a la Universidad con conocimientos gramaticales escasos, fragmentarios, poco fundamentados y acostumbrados a su aplicación mecánica. Por eso, acercarlos en un semestre a la complejidad de las estructuras subordinadas y coordinadas, resulta un verdadero desafío.

³V. nota 2.

La propuesta que voy a esbozar tiene como marco introductorio un acercamiento reflexivo al lenguaje y a sus propiedades. Así, en el inicio del curso se señala que el lenguaje constituye algo único y distintivo de nuestra especie (Chomsky, 2006) y se caracterizan sus propiedades (Hockett, 1958; Escandell Vidal, 2011). Se destaca principalmente la que Chomsky plantea como la principal innovación del lenguaje: la recursividad (Hauser, Chomsky y Fitch, 2002), que se ilustra con ejemplos sencillos, como (1) y (2):

1. La hija [del hermano [de la cuñada [del marido [de la prima [de mi novia]]]]].
2. Aquel señor [que vivía en la casa [que estaba en el barrio [que tenía unos hermosos chalets [que eran todos muy parecidos]]]].

Lejos de pensar que estos planteos sobre el lenguaje como capacidad humana añaden complejidad al tema, creemos que pueden despertar curiosidad e interés, y promover la reflexión de los estudiantes. Introducir tempranamente el concepto de recursividad permite retomarlo al promediar el curso para tratar la combinación de oraciones.

3.2. Aspectos semánticos: las relaciones de contraste

Una cuestión fundamental para la enseñanza de las combinaciones de oraciones es evitar el sesgo taxonómico con que gramáticas y manuales suelen presentar los distintos subtipos. Si los estudiantes no dominan los criterios que sustentan las distinciones, este enfoque termina por hacerlos recaer en la aplicación mecánica a la que están

acostumbrados y que los lleva a identificar automáticamente los valores, sin distinguir, por ejemplo, entre *como* comparativo –*Lo hice como me enseñaron*–, causal –*Como no venía, me fui*–, o condicional –*Como no venga, me iré*–.

Una manera de avanzar con estos temas es ofrecer a los estudiantes pares mínimos o grupos contrastivos (Bosque y Gallego, 2016), que permitan mostrar, mediante ejemplos focalizados, que el lenguaje constituye un sistema de opciones que ofrece diferentes alternativas para vincular “estados de cosas” (4):

4. a. Se cayó de la escalera. No se rompió ninguna costilla. (Yuxtaposición)
- b. Se cayó de la escalera y no se rompió ninguna costilla. (Coordinación copulativa)
- c. Se cayó de la escalera, pero no se rompió ninguna costilla. (Coordinación adversativa)
- d. Se cayó de la escalera, aunque no se rompió ninguna costilla. (Subordinación concesiva)
- e. No se rompió ninguna costilla, pero/ aunque se cayó de la escalera. (Con inversión de orden entre constituyentes⁴)

Ahora bien, ¿qué sucede en cada uno de los casos de (4)? Podemos decir que en todos ellos se relata el mismo “cuento”, con un desenlace que podríamos calificar de “feliz”. Sin embargo, así como los sinónimos nunca expresan exactamente lo mismo, las combinaciones de oraciones, aunque los constituyentes sean los mismos, también ofrecen distintas “visiones” de la situación (4a-4e).

⁴ En este caso, el segundo constituyente está marcado entonacionalmente.

3.2.1. Valores de los conectores

Para Rudolph (1988, p. 1) los conectores son elementos conjuntivos “que ofrece la lengua, sin ninguna obligación de ser utilizados como componentes necesarios del texto”. Para esta autora, usar conectores implica que la oración compuesta “tiene un valor semántico adicional que no se encuentra en ninguno de sus miembros” (op. cit., p. 4): el hablante no solo está dando información al oyente, sino que también aporta su punto de vista y su opinión, a fin de orientar mejor al interlocutor en su interpretación del texto⁵.

Volviendo a los casos de (4), la simple yuxtaposición (4a), se utiliza cuando se sigue el orden secuencial de los sucesos entre los constituyentes, A y B, que es el cognitivamente esperado por el oyente. Cuando se invierte, se requiere un conector que explicita la opinión del hablante que, en (4d), por ejemplo, sería la contraposición con lo esperado, que en este caso se da por conocimiento de mundo.

Rudolph distingue cuatro formas de conexión: 1) adición, 2) contraste, 3) tiempo y 4) causalidad. Con los tipos 1) y 3) el hablante organiza los hechos según su punto de vista; con 2) y 4) indica también su opinión.

Desde esta perspectiva, ¿qué manifiestan las alternancias entre (4b), (4c) y (4d)? En (4b) el hablante puede limitarse a vincular los hechos, en la interpretación aditiva de *y*, o bien decide ordenarlos secuencialmente, con una lectura temporal de *y* (= ‘y luego’). En cambio, en (4c) y (4d),

el hablante añade su opinión de los hechos destacando el contraste que representa su ocurrencia conjunta respecto de lo esperado en el mundo fáctico.

Todas estas nociones, si bien son conocidas por la lingüística textual hace ya tiempo, no han sido incorporadas por la enseñanza en la práctica de reconocimiento y análisis de las oraciones compuestas. Por el contrario, su tratamiento se presenta de modo taxonómico: se ofrecen clasificaciones que distinguen entre tipos de coordinadas, por un lado y, para las subordinadas, se plantea la triple clasificación en sustantivas, relativas y adverbiales⁶, señalando luego diferentes subtipos, pero sin establecer relaciones y contraposiciones que permitan a los estudiantes reflexionar sobre sus valores semánticos, discursivos y comunicativos, para que después pueden reutilizar estos conocimientos en su práctica cotidiana.

Luego de una ejemplificación contrastiva como la de (4), puede ser útil pedir a los estudiantes que produzcan otras combinaciones posibles a partir de casos sencillos, como los de (5) y (6):

5. El arquero (= portero)⁷ se tiró en el área chica. Evitó el gol.
6. El arquero se tiró en el área chica. No pudo evitar el gol.

Respecto de (5) y (6), podríamos obtener las siguientes combinaciones:

5. a. El arquero se tiró en el área chica y evitó el gol. (Adición)
- b. Cuando se tiró en el área chica, el arquero evitó el gol. (Temporalidad)

⁵ Estos planteos también podrían expresarse en términos de la teoría de la relevancia (Sperber y Wilson, 1996; Escandell Vidal y Leonetti, 2004).

⁶ Para una crítica de esta clasificación, v. Brucart y Gallego (2009 y 2016).

⁷ En el español de Argentina, se utiliza *arquero* en lugar de *portero*.

- c. El arquero evitó el gol porque se tiró en el área chica. (Causalidad)
- d. El arquero se tiró en el área chica para evitar el gol. (Finalidad)
- 6. a. El arquero se tiró en el área chica pero no pudo evitar el gol. (Contraste)
- b. El arquero se tiró en el área chica, aunque no pudo evitar el gol. (Concesión)

Los ejemplos anteriores muestran que, frente a dos eventos independientes, si el hablante los percibe como relacionados, puede unificarlos combinándolos secuencialmente o mediante una estructuración jerárquica, en la que uno sea el evento principal y el otro quede subordinado. Esta segunda posibilidad implica elegir un conector que explicita la relación según la cual el hablante decide presentar los hechos.

Los ejemplos de (5)-(6) muestran, en primer lugar, la oposición entre adición (5a) y oposición (6a). En segundo lugar, los casos de (5) contrastan la relación temporal, que ordena cronológicamente los eventos (5b) -A y luego B/Cuando A, entonces B- y aquellos en los que el hablante “impone” una relación de causa-efecto, ya sea invirtiendo el orden temporal, como en las causales (5c) -B porque A- o manteniendo el orden y colocando la finalidad como constituyente dependiente (5d) -A para B-.

En tercer lugar, (6b) con *aunque* manifiesta una alternativa a la relación adversativa con *pero* (6a) y también expresa una relación de contraste entre eventos. Pero si comparamos (6b) con (5c), vemos que ambas expresan una relación causal. La diferencia estriba en que en (6b), la causa (*se tiró en el área chica*) no logra su objetivo (*no pudo evitar el gol*). Es importante que los estudiantes puedan reconocer que las

concesivas aúnan dos significados –‘causa’ y ‘contraste’- y puedan recuperarlos en su práctica textual, ya que mientras las causales abundan en textos explicativos, las concesivas, dado que indican que la causa se cumple, pero no se deriva de ella el efecto esperado, poseen valor contraargumentativo. (Giammatteo y Ferrari, 2019).

Si a las relaciones de causa, efectiva (5c) o inoperante (5b), añadimos los casos de (7), ¿qué significado se agrega? ¿hay contraste o adición?

- 7. a. Si el arquero se tira en el área chica puede evitar el gol. (Condicional real)
- b. Si el arquero se tirara en el área chica podría evitar el gol. (Condicional posible)
- c. Si el arquero se hubiera tirado en el área chica habría podido evitar el gol. (Condicional irreal)

Respecto de (5c) y (6b), en (7) también se expresa una ‘causa’, solo que en el orden de lo virtual. No se trata de una ‘causa’ que efectivamente se produzca y desencadene (5c), o no como en (6b), el evento, sino de una ‘causa potencial’, cuyo grado de eventualidad –real (7a), posible (7b), o irreal (7c)– se expresa mediante la variación de los tiempos y modos verbales. En este sentido, también resulta de interés para la enseñanza plantear las correlaciones verbales desde una perspectiva no memorística, que las vincula con la manifestación de distintas posibilidades de realización del evento.

Según estimo, este tipo de trabajo en el aula, atendiendo a las relaciones y oposiciones entre los valores significativos de las diferentes combinaciones, puede iniciar a los estudiantes en el tema desde una perspectiva reflexiva, que luego podría ser

continuada en la práctica con textos reales de distintos géneros.

3.3. Niveles de dominio

A fin de mostrar la perspectiva de continuidad entre oración y discurso, voy a considerar el nivel o dominio estructural al que pueden corresponder las unidades conectadas.

Si bien hasta ahora asumimos que las combinaciones oracionales manifiestan una relación cognitiva entre dos eventos (Cristofaro, 2003), estas relaciones también pueden establecer vínculos en otros niveles de estructuración. Crevels (2000) reformula la distinción de entidades de Lyons (1977) y propone seis tipos diferentes: propiedades, individuos, estados de cosas, contenidos proposicionales, actos de habla y unidades del discurso. Dejando de lado los primeros dos tipos, que no pueden ser representados por estructuras oracionales, los cuatro restantes pueden ser manifestados mediante estas construcciones. La conexión entre eventos ocurre en el interior de la predicación y corresponde al nivel del contenido; las otras conexiones, en cambio, se dan en niveles superiores de la estructura oracional: las proposiciones se vinculan en el nivel epistémico; los actos de habla, en el ilocutivo; y las unidades del discurso, en el textual.

Los casos de (8) ilustran los niveles de funcionamiento de estas diferentes unidades. Los ejemplos que presento se ciñen a subordinadas concesivas, pero estos planteos podrían extenderse a otros tipos de relaciones interoracionales (causales, finales, condicionales, etc.):

8. a. Aunque estaba enfermo fue a trabajar. (Concesiva de contraste factual)
- b. Aunque atiende en un barrio alejado, el Dr. Raimondi es un cardiólogo muy prestigioso. (Concesiva epistémica)
- c. Aunque me olvidé de recordártelo, hoy es el cumpleaños de Pedro. (Concesiva ilocutiva)
- d. He viajado por muchos países, he recorrido un sinfín de lugares maravillosos, he conocido personas fascinantes, he mantenido conversaciones superestimulantes. Aunque ahora que lo pienso, nunca me he sentido tan bien como en el patio de mi casa, solo y en silencio. (Concesiva textual)

Mientras que en (8a) el contraste es entre eventos que manifiestan una relación entre estados de cosas en el mundo real: una causa ineficiente (*estar enfermo*) y un efecto que igualmente se cumple (*ir a trabajar*); en (8b), el contraste corresponde al nivel epistémico y se da entre una premisa y su conclusión. La premisa *–atiende en un barrio alejado–* contradice el conocimiento del hablante *–los médicos prestigiosos no atienden en barrios apartados–* y, por lo tanto, debería ser una objeción para la conclusión a la que arriba el hablante *–(sin embargo) Raimondi es un cardiólogo muy prestigioso–*. En cuanto a (8c), la relación se plantea a nivel ilocutivo: “la concesiva constituye un obstáculo para el acto de habla expresado en la oración principal” (Crevels, 2000, p. 318⁸). Estas construcciones “a menudo están estrechamente relacionadas con las máximas de Grice (1975)” (l.c), en

⁸ Las traducciones de Crevels (2000) son mías.

este caso, la de cantidad⁹. Por último, (8d) ejemplifica casos en que la conclusión a la que arriba el hablante deriva de una serie de emisiones anteriores y en la que la concesiva expresa “un giro inesperado en el contexto del discurso”. Las concesivas textuales “[...] a menudo parecen estar funcionando como un pensamiento tardío (*an afterthought*). (op.cit., 319).

4. Reflexiones finales

Todas las nociones aquí presentadas son preliminares y necesitan ser profundizadas y sistematizadas a fin de conformar una propuesta orgánica para la enseñanza que, además de aplicable en niveles iniciales de la universidad, también pueda proyectarse al nivel medio.

No obstante, lo expuesto aquí permite proponer los siguientes lineamientos básicos para la enseñanza de las relaciones interoracionales:

- Considerar siempre la *interrelación entre forma y significado*.
- Ofrecer un *enfoque sistemático y reflexivo*, es decir organizado y fundamentado, evitando tanto las presentaciones exclusivamente taxonómicas como las aplicaciones mecánicas. En lo semántico, el acercamiento debe basarse

en asociaciones y contrastes entre los constituyentes conectados.

- Proceder gradualmente e ir de la *focalización de los problemas* en estructuras sencillas a la incorporación de unidades complejas.
- Paulatinamente *ir integrando la sintaxis en el análisis textual*, lo que no significa ejercitar con extensas y complicadas oraciones extraídas de textos, sino avanzar de la consideración de oraciones aisladas a su funcionamiento en distintos niveles de estructuración y en diferentes tipos textuales –narración, explicación, argumentación, etc.–. El objetivo no debe ser añadir complejidad sino utilizar estas nociones para la mejora de la comprensión y la producción de los estudiantes.

Retomando los planteos iniciales, se puede sostener que la sintaxis nunca es una actividad inútil ni aburrida, si la planteamos como el estudio de las diferentes posibilidades de construcción que la lengua ofrece a los hablantes para presentar en su discurso los sucesos que refiere. En cada una de las opciones elegidas, el hablante da su punto de vista e impone su visión de los hechos, por lo que, según creo, identificar estos matices de significación puede resultar “una aventura fascinante”.

Referencias bibliográficas

- ALONSO, A. y HENRÍQUEZ UREÑA, P. (1938-1939). *Gramática castellana I y II*. Buenos Aires: Losada.
- BELLO, A. (1928) [1847]. *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Paris: A. Blot, Ed.
- BERNAL RAMÍREZ, G. (2010). Enseñanza de gramática en Colombia: resultados de un análisis de cuadernos escolares. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 509-534. <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/66>

⁹ Dé la cantidad necesaria de información (ni más ni menos).

- BOSQUE, I. (2018). ¿Qué es hoy la enseñanza de la gramática y qué debería ser? Universidad de La Habana, versión on-line. UHno.285. La Habana ene.-jun. 2018. <http://ref.scielo.org/dcf3rc>
- BOSQUE, I. y GALLEGU, Á. (2016). La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática, *RLA*, 54(2), 63-83. <https://doi.org/10.4067/S0718-48832016000200004>
- BOSQUE, I. y GUTIÉRREZ REXACH, J. (2009). *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Ediciones Akal.
- BRATOSEVICH, N. (1962). *Castellano 1º, 2º y 3º*. Buenos Aires: Estrada.
- 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 (1), 37-77. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.18>
- BRUCART, J. M. y GALLEGU, Á. (2009). L'estudi formal de la subordinació i l'estatus de les subordinades adverbials, *Llengua & Literatura*, 20, 139-191.
- BRUCART, J. M. y GALLEGU, Á. (2016). Aspectos formales e interpretativos de la subordinación adverbial. En Pavón Lucero, M. V. (Ed.) (2016). *Las relaciones interoracionales en español. Categorías sintácticas y subordinación adverbial* (pp.161-199). Berlín: De Gruyter Mouton.
- CAMPS, A. (2014). Hacia una renovación de la enseñanza de la gramática. *SEDLL, Lenguaje y Textos*, 40, 7-18. Disponible en http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/lenguaje_y_textos_40_volumen_completo_0.pdf
- CHOMSKY, N. (2006). *Language and mind*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511791222>
- CREVELS, M. (2000). Concessives on different semantic levels. En Couper- Kulhen E. y Kortmann, B. (Eds.) *Cause, Condition, Concession, Contrast. Cognitive and Discourse Perspectives* (pp. 235.256). New York- Berlín: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110219043.4.313>
- CRISTOFARO, S. (2003). *Subordination*. Oxford: Oxford University Press.
- ESCANDELL VIDAL, M. V. (2011). El lenguaje y la naturaleza humana. En Escandell Vidal (Coord.). *El lenguaje humano*. Madrid: Ed. Universitaria Ramón Areces.
- ESCANDELL VIDAL, M. V. y LEONETTI, M. (2004). Semántica conceptual/ Semántica procedimental. En *Actas del V Congreso de Lingüística General*. Madrid: Arco.
- GARCÍA FOLGADO, M. J. (2014). La historia de la enseñanza de la gramática: reflexiones sobre un campo de investigación. *SEDLL, Lenguaje y Textos*, 40, 63-72. Disponible en http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/lenguaje_y_textos_40_volumen_completo_0.pdf
- GARRIDO, J. (2014). Unidades intermedias en la construcción del discurso. *Estudios de Lingüística del español*, 35, 94-111.
- GARRIDO, J. y RODRÍGUEZ RAMALLE, T. M. (2015). Constituyentes y relaciones en la oración y en el discurso. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 62, 199-225. https://doi.org/10.5209/rev_CLAC.2015.v62.49504
- GIAMMATTEO, M. y H. ALBANO (2007). Los estudios lingüísticos en Argentina: un breve panorama, *Hispanic Issues on line. Estudios Hispánicos: Perspectivas Internacionales*, 2, https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/182539/hio1_02_10_giammateoandalbano_los_estudios_linguisticos_en_argentina.pdf
- GIAMMATTEO, M. y H. ALBANO (2017). La ruta de la gramática y el léxico. En A. Martínez, Gonzalo Y. y Busalino, N. (Coords.). *Rutas de la Lingüística en la Argentina II* (pp.124-168). La Plata: FHCE (Discutir el lenguaje) <http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/86>
- GIAMMATTEO, M. y L. FERRARI (2019). Modificadores de modalidad encabezados por *aun-que*, *Caracol. Revista do Programa de pós-graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana, Universidade de São Paulo*, 19.

- HAUSER, M., CHOMSKY N. y FITCH W. (2002). The faculty of language: What is it, who has it and how did it evolve? *Science*, 298, 1569-1579. <https://doi.org/10.1126/science.298.5598.1569>
- HOCKETT, CH. (1971) [1958]. *Curso de Lingüística Moderna*. Buenos Aires: Eudeba.
- KOVACCI, O. (1964). *Castellano I, II y III*. Buenos Aires: Crea S.A.
- LACAU, M^a H. y MANACORDA DE ROSETTI, M. (1962). *Castellano I, II, III*. Buenos Aires: Kapelusz.
- LYONS, J. (1977). *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MONNER SANZ, R. (1919). *Gramática castellana*. Buenos Aires: Ángel Estrada y Cía. Eds.
- MUNGUÍA ZATARAIN, I. (2015). La ausencia de la formación gramatical en la enseñanza del español en México y sus efectos, *Iztapalapa, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 79, 11-29. <http://www.redalyc.org/pdf/393/39348248002.pdf>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA [RAE] (1883). *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Hernando.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros. 2 Tomos.
- RIZZI, L. (1997). The fine structure of the left periphery. En Haegeman, L. (Ed.) *Elements of grammar* (pp. 281-337). Amsterdam: Kluwer Academic. https://doi.org/10.1007/978-94-011-5420-8_7
- RODRÍGUEZ RAMALLE, T. M. (2014). Conexiones discursivas y subordinación: Recursos sintácticos y subordinación, *Signo & Seña*, 25, 261-263.
- RODRÍGUEZ GONZALO, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico, *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 87-118.
- RUDOLPH, E. (1988). Relaciones conectivas- Expresiones conectivas-Estructuras conectivas". En Pettöfi, J. (Ed.). *Text and discourse constitution*. Berlin/ N.York, De Gruyter: 1-4. Traducción al español de V. Buscaglia y corrección de L. Ferrari.
- SAUSSURE, F. DE (1945) [1916]. *Cours de linguistique générale*. París. Traducción al español de A. Alonso. *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- SPERBER, D. y WILSON (1996). *La Relevancia*. Madrid: Visor.
- WELLS, R (1947). Immediate constituents. *Language*, 23, 81-117. Reproducido en Joos, M. (Ed). *Readings in linguistics*. Washington. <https://doi.org/10.2307/410382>