

EL SINTAGMA NOMINAL Y LOS COMPLEMENTOS PREPOSICIONALES DEL NOMBRE: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA 4.º DE ESO

Laura Ros García

Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN. En este artículo se aborda la enseñanza del sintagma nominal (SN) en 4.º de ESO. En primer lugar, se pone de manifiesto la falta de progresión y de profundidad con que en los planes curriculares de ESO y Bachillerato se plantea el proceso de enseñanza-aprendizaje de unidades inferiores a la oración. En segundo lugar, se revisa la transposición didáctica realizada sobre el SN en varios libros de texto de 4.º de ESO, y se presenta una propuesta didáctica de determinados contenidos gramaticales que pueden trasladarse al aula para trabajar la configuración de este sintagma en un nivel de profundidad y complejidad mayor que el de los cursos previos. Esta se completa con un conjunto de ejercicios que permiten afianzar los contenidos teóricos presentados. El objetivo principal de esta propuesta didáctica es abordar el estudio del sistema lingüístico en Secundaria no solo como una herramienta comunicativa, sino también como un objeto científico, de modo que se potencie la competencia metalingüística a partir del desarrollo de habilidades como la observación activa, la reflexión, la formulación de hipótesis y la (contra)argumentación.

Palabras clave: enseñanza secundaria; gramática; reflexión metalingüística; sintaxis; semántica; sintagma nominal

ABSTRACT. This article addresses the teaching of the noun phrase (NP) in the 4th year of Compulsory Secondary Education (ESO). Firstly, the lack of progression and depth found in the Secondary Education and Baccalaureate curricula regarding the teaching-learning process of units smaller than sentences is brought to light. Secondly, the didactic transposition about the NP presented in several textbooks from 4th of ESO is revised. We also present a didactic proposal about several grammatical contents that can be taught at this stage, so that the configuration of the NP is examined with a level of profundity and complexity higher than the one from previous years. This proposal is completed with a set of exercises to reinforce the theoretical contents presented. The main goal of this didactic proposal is to address the study of the linguistic system in Secondary not only as a communicative tool, but also as a scientific object. In this way, the metalinguistic ability will be strengthened from the development of skills such as active observation, reflection, hypothesis formulation and (counter)argumentation.

Keywords: secondary teaching; grammar; metalinguistic reflection; syntax; semantics; noun phrase

1. Introducción

El objetivo principal de este artículo es presentar una propuesta didáctica para la materia de Lengua Castellana y Literatura en 4.º de ESO sobre el sintagma y, en concreto, el sintagma nominal (SN). En los últimos años, la bibliografía ha señalado la falta de dificultad y de nivel de detalle graduales con que se presentan los contenidos gramaticales en esta asignatura durante la Secundaria y el Bachillerato (véanse, entre otros, Bosque y Gallego 2018). En línea con esta observación, el motivo por el que se ha seleccionado el sintagma obedece al hecho de que, si bien esta unidad lingüística es abordada de manera transversal en los distintos cursos de Secundaria, su tratamiento no se presenta en los planes curriculares para ESO y Bachillerato establecidos en el Real

© Laura Ros García. *Borealis: An International Journal of Hispanic Linguistics*, 2023, 12 / 2. pp. 287-313. <https://doi.org/10.7557/1.12.2.7111>

This is an Open Access Article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.



Decreto 1105/2014 y en el Real Decreto 217/2022 con un grado progresivo de profundidad y complejidad. Asimismo, con la propuesta didáctica planteada en este trabajo se persigue poner en valor el estudio de las unidades inferiores a la oración, las cuales quedan en numerosas ocasiones relegadas al estudio de las unidades mayores — las oraciones y los textos—. Su elaboración parte del análisis de las propiedades distintivas del SN desde un enfoque científico, de modo que en el aula se trabaje la reflexión metalingüística. El objetivo final de esta propuesta es el siguiente: contribuir a la mejora de la didáctica de la lengua y, en particular, de la enseñanza del SN en las clases de Secundaria.

Este trabajo se estructura como sigue. En el apartado 2 se pone de manifiesto cómo, en el currículo, el planteamiento de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura se articula en torno al desarrollo de la competencia comunicativa. No obstante, en este artículo defendemos, en línea con autores como Bosque (2018a, 2018b), que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática debe también contemplar la reflexión sobre las propiedades y las restricciones internas del sistema lingüístico. En el apartado 3 se exponen, en primer lugar, algunos de los principales problemas que presentan los contenidos gramaticales y los criterios de evaluación recogidos en el currículo de Lengua Castellana y Literatura; en segundo lugar, se muestra cómo estos problemas se reflejan en el tratamiento del sintagma.¹ En el apartado 4 se introduce la propuesta didáctica en torno al SN y sus complementos y se revisa la transposición didáctica que se hace de estos contenidos en varios libros de texto. En concreto, se aborda el estudio de los complementos preposicionales del nombre, pues los alumnos no siempre perciben la jerarquía que se establece en el interior de un SN cuando varios SSPP complementan a su núcleo, lo que conlleva la formulación de análisis incorrectos. Específicamente, se muestra la importancia de ir más allá de la identificación y el etiquetado de los complementos: es necesario poner el foco en la reflexión acerca de las relaciones que se establecen entre la sintaxis y la semántica y de las semejanzas y diferencias que existen entre el nombre y otras clases gramaticales. Tras ello, con el fin de que los contenidos presentados puedan consolidarse de manera práctica, la propuesta didáctica se completa con un conjunto de actividades. Se incluyen asimismo sus correspondientes soluciones. Estos ejercicios constituyen un entrenamiento gradual para que los estudiantes ahonden en la comprensión y reflexión del sistema gramatical, y con ellos se persigue que estos desarrollen paulatinamente la capacidad de abstracción y de argumentación a partir de razonamientos metalingüísticos. De este modo, se logrará que la enseñanza-aprendizaje de la gramática repercuta positivamente en la adquisición por parte del alumnado de destrezas fundamentales como son la observación, el razonamiento o la elaboración de (contra)argumentos e hipótesis.

2. La didáctica de la lengua: enfoque comunicativo y enfoque científico

Desde hace décadas, en la mayoría de las aulas de Enseñanza Media, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura es abordado a partir de un enfoque comunicativo y estructural (Almeida Cabrejas et al. 2019: 85). A este respecto, obsérvese el planteamiento recogido en el

¹ En el curso 2022-2023, el Real Decreto 217/2022 ha entrado en vigor para 1.º y 3.º de ESO, pero 2.º y 4.º de ESO, así como Bachillerato, continúan rigiéndose por el Real Decreto 1105/2014. Dado que la propuesta didáctica de este artículo es realizada para 4.º de ESO, analizamos con mayor profundidad el Real Decreto 1105/2014. No obstante, también se mencionan algunas de las novedades introducidas en el Real Decreto 217/2022. Con todo, tal como se mostrará en el apartado 2, el enfoque de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura presentando en el nuevo real decreto sigue siendo esencialmente comunicativo.

Real Decreto 1105/2014 sobre la materia de Lengua Castellana y Literatura. En él, se afirma que esta asignatura

tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado [...] el enfoque comunicativo centrado en el uso funcional de la lengua se articula alrededor de un eje que es el uso social de la lengua en diferentes ámbitos: privados y públicos, familiares y escolares (Real Decreto 1105/2014: 357-358).

De ello se sigue que el conocimiento de la lengua es útil dado que permitirá que los estudiantes sepan adecuar su registro a los diferentes contextos comunicativos. La visión presentada en el Real Decreto 1105/2014 en torno a la reflexión lingüística queda subordinada a este planteamiento. En primer lugar, se indica que esta tiene lugar únicamente “cuando el alumnado percibe el uso de diferentes formas lingüísticas para diversas funciones y cuando analiza sus propias producciones y las de los que le rodean para comprenderlas, evaluarlas y, en su caso, corregirlas” (Real Decreto 1105/2014: 358). En segundo lugar, se señala que “el bloque de Conocimiento de la lengua [...] se aleja de la pretensión de utilizar los conocimientos lingüísticos como un fin en sí mismos para devolverles su funcionalidad original: servir de base para el correcto uso de la lengua” (Real Decreto 1105/2014: 358). De acuerdo con esta perspectiva, el aprendizaje de la gramática está supeditado a saber hablar y escribir adecuadamente en distintos contextos. El estudio del sistema lingüístico está orientado hacia la funcionalidad y la práctica y no, por ejemplo, hacia su análisis como un objeto en sí mismo del que deben conocerse los principios que regulan su estructura interna. En otras palabras, el estudio del sistema lingüístico, tal como está planteado en el currículo de Lengua Castellana y Literatura establecido en el Real Decreto 1105/2014, no está orientado hacia el desarrollo de la competencia metalingüística. Esta competencia se define como la capacidad que poseen los hablantes para reflexionar acerca de cómo funciona el sistema gramatical de una lengua a partir de su observación, su análisis y su descripción (véanse, entre otros, Giovannini et al. 1996; Cots & Nussbaum 2001; Pastor 2004; Durán et al. 2009: Cap. 8). Dada la naturaleza de esta competencia, y para que el proceso de reflexión sobre el sistema lingüístico incida de manera óptima en el proceso de aprendizaje de los alumnos, una de las cuestiones esenciales que deberá ser abordada por el docente está relacionada con determinar qué conceptos de la teoría gramatical deben introducirse en el aula, así como qué términos lingüísticos deben manejar los estudiantes para analizar y describir las reglas gramaticales que configuran su lengua materna (Pastor 2004: 638). El uso de conceptos gramaticales y terminología lingüística es a su vez intrínseco en este caso a la puesta en práctica de destrezas como la formulación de hipótesis, la exposición de (contra)argumentos, la búsqueda de (contra)ejemplos o el establecimiento de generalizaciones, las cuales son esenciales para potenciar la competencia metalingüística.

En el Real Decreto 217/2022, el planteamiento establecido en torno al desarrollo de la reflexión lingüística y la competencia metalingüística en las clases de Lengua Castellana y Literatura ha sido modificado. Antes de ahondar en dicha modificación, es necesario introducir el contexto bajo el que tiene lugar la reforma del plan curricular. El cambio se sitúa dentro del conjunto de modificaciones aplicado al currículo español de Secundaria y Bachillerato a partir del consenso alcanzado en los últimos años por la comunidad educativa acerca de la necesidad de reformar los planes de estudios. El fin último es poder así dar respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes en términos de conocimientos, habilidades y destrezas requeridos para que estos puedan desenvolverse de manera óptima en una sociedad que ha sufrido importantes cambios en las últimas décadas (Ministerio de Educación y Formación Profesional 2020).

Específicamente, la reforma educativa llevada a cabo en España durante los últimos años —en línea con las políticas educativas desarrolladas por el resto de los Estados miembros de la Unión Europea a partir de la Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente— ha colocado la adquisición de las ocho competencias clave², dictadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. El Ministerio de Educación y Formación Profesional justifica la elección de este modelo de enseñanza basado en competencias de la siguiente manera:

El modelo de enseñanza competencial se ajusta en gran medida a esta sociedad cambiante, pues las competencias comprenden no solo los conocimientos que debe alcanzar el alumnado, sino también las habilidades, destrezas, actitudes y valores necesarias para completar el perfil del alumnado al terminar cada una de las etapas educativas, para formar una ciudadanía activa y comprometida con la sociedad en la que va a vivir (Ministerio de Educación y Formación Profesional 2020: 10).

Asimismo, el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020: 8, 11) justifica la necesidad de una educación competencial en el hecho de que un modelo educativo como este permite promover la adquisición, la comprensión profunda y la aplicación de un conocimiento esencial, a diferencia de los modelos educativos antiguos, los cuales colocaban en su centro la “acumulación enumerativa enciclopedista” del conocimiento a través de la memorización (Ministerio de Educación y Formación Profesional 2020: 8). Siguiendo lo señalado por el Ministerio, en el Real Decreto 217/2022 se indica cómo el trabajo sobre los contenidos gramaticales en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura persigue, a diferencia de lo recogido en el currículo anterior,

la construcción guiada de conclusiones sobre el sistema lingüístico a partir de la formulación de hipótesis, búsqueda de contraejemplos, establecimiento de generalizaciones y contraste entre lenguas, usando para ello el metalenguaje específico. La mirada a la lengua como sistema no ha de ser, por tanto, un conocimiento dado sino un saber que los estudiantes van construyendo a lo largo de la etapa a partir de preguntas o problemas que hacen emerger la reflexión sobre el funcionamiento de la lengua y sus usos (Real Decreto 217/2022: 116-117).

En línea con el modelo educativo competencial, de las directrices del nuevo currículo se sigue que la adquisición del conocimiento gramatical no debe realizarse de manera memorística, ni limitarse a la acumulación de un gran volumen de información teórica, sino que esta debe tener lugar de manera paulatina y progresiva, a partir de la observación, de la formulación de hipótesis, de la búsqueda de (contra)ejemplos y del establecimiento de generalizaciones, empleando para ello la terminología lingüística necesaria. En otras palabras, la adquisición del conocimiento gramatical debe tener lugar a partir del desarrollo de la competencia metalingüística. Trabajar las habilidades enumeradas conlleva, a su vez, el desarrollo de la capacidad de reflexión, la cual, tal como indica el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020), resulta

² Las ocho competencias clave son las siguientes: 1) competencia en lectoescritura; 2) competencia multilingüe; 3) competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería; 4) competencia digital; 5) competencia personal, social y de aprender a aprender; 6) competencia ciudadana; 7) competencia emprendedora; 8) competencia en conciencia y expresión culturales (Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente: C189/7, C189/8).

fundamental y necesaria en una sociedad que requiere ciudadanos activos, críticos y comprometidos.

No obstante, pese a lo anterior, las siguientes líneas del nuevo currículo muestran cómo el desarrollo de la competencia metalingüística queda en última instancia sujeto, de nuevo, a su utilidad como una herramienta que permite mejorar exclusivamente la competencia comunicativa:

se pretende estimular la reflexión metalingüística e interlingüística para que el alumnado pueda pensar y hablar sobre la lengua de manera que ese conocimiento revierta en una mejora de las producciones propias y en una mejor comprensión e interpretación de las producciones ajenas (Real Decreto 217/2022: 121).

Asimismo, el objetivo último de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura establecido en este nuevo real decreto permanece en esencia inalterado: se busca “tanto [...] la eficacia comunicativa como [...] favorecer un uso ético del lenguaje”, así como “se espera que el alumnado sea capaz de activar los saberes básicos en situaciones comunicativas reales” (Real Decreto 217/2022: 116).

En el currículo no se pone el foco en el valor que el desarrollo de la competencia metalingüística posee en sí mismo. Autores como Pastor (2004) han dado cuenta de cómo potenciar la competencia metalingüística tiene repercusiones muy positivas en el desarrollo cognitivo del alumnado, en cuanto que esta influye a su vez en los procesos generales de aprendizaje y favorece la autonomía de los alumnos. En línea con lo señalado por esta autora, trabajar la competencia metalingüística fomenta la capacidad de los estudiantes para tomar conciencia de los distintos usos gramaticales y de los juicios lingüísticos —aquellos datos que son gramaticales, correctos o adecuados frente a los considerados agramaticales, incorrectos o inadecuados, respectivamente—, así como previene la fosilización de errores gramaticales y favorece el uso de un vocabulario más preciso y adecuado al contexto discursivo. A su vez, todo ello conlleva en última instancia la mejora en el manejo de la lengua en diferentes situaciones comunicativas. Relacionadas con esta cuestión se encuentran las siguientes palabras de Bosque (2018a):

Como se sabe, el conocer los fundamentos de la estructura gramatical del idioma es claramente beneficioso para el aprendizaje de la lengua escrita, para la mejora de la comprensión lectora, y —sin duda alguna— para el entendimiento de las cuestiones normativas. De hecho, es prácticamente imposible proporcionar justificaciones adecuadas de las opciones gramaticales que se consideran correctas sin manejar ciertos conceptos sintácticos fundamentales: verbo auxiliar, pasiva refleja, oración impersonal, complemento de régimen, etc. (Bosque 2018a: 12).

Por último, debe también tenerse en cuenta que, tal como apunta el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020: 4), el alumnado está compuesto por perfiles muy heterogéneos, con necesidades educativas y estilos de aprendizajes muy distintos, de modo que es posible que, para aprender gramática en las clases de Lengua Castellana y Literatura, algunos estudiantes se beneficien más de un enfoque científico, basado en el desarrollo de la competencia metalingüística, que de un enfoque comunicativo. Si se adopta un enfoque científico, consideramos que, en primer lugar, a partir de la reflexión explícita realizada por parte del docente en clase acerca de las reglas y restricciones que operan en el interior de los contenidos gramaticales expuestos, los alumnos deberán reflexionar implícitamente sobre estas reglas y restricciones, a las que pueden acceder por sí mismos mediante la introspección, dado que son hablantes nativos de español. En segundo lugar, estos deberán expresar su reflexión de manera explícita en clase mediante la verbalización o la escritura de dichas reglas y restricciones. La enseñanza

de la gramática mediante un enfoque científico se completará con la realización de actividades con las que los estudiantes ahonden de manera práctica en la estructura del sistema lingüístico y consoliden así los conocimientos teóricos adquiridos. Con estos ejercicios se persigue que estos desarrollen habilidades como la observación, la formulación de hipótesis, la elaboración de (contra)argumentos o la búsqueda de contraejemplos. Trabajar estas habilidades favorece el desarrollo de destrezas cognitivas generales e impulsa, asimismo, tal como indican Almeida Cabrejas et al. (2019: 88), no solo la competencia metalingüística, sino también la competencia en ciencia y la competencia de aprender a aprender.³

Así, en línea con lo señalado en los últimos años por autores como Camps y Fontich (2006), Camps y Zayas (2006), Zayas (2006, 2014), Durán Rivas (2010), Rodríguez Gonzalo (2012), Bosque (2015a, 2018a, 2018b), Bosque y Gallego (2016, 2018), España y Gutiérrez Rodríguez (2018) o Almeida Cabrejas et al. (2019), entre otros muchos, si bien no rechazamos el estudio de la lengua para mejorar las destrezas discursivas, así como la comprensión de textos, creemos que la enseñanza-aprendizaje de la gramática en Secundaria debe potenciar también la competencia metalingüística, promovida desde un punto de vista científico, de modo que los estudiantes aborden, a partir de la reflexión activa, el estudio de la configuración interna del sistema lingüístico *per se*, esto es, sin que este esté subordinado a la utilidad que pueda tener en el plano comunicativo. Aunque en el Real Decreto 217/2022 se hace hincapié en la importancia de la reflexión lingüística, en él se señala que para ello “hay que partir de la observación del significado y la función que las formas lingüísticas adquieren en el discurso” (Real Decreto 217/2022: 121). Sin embargo, si bien existe una conexión entre los niveles gramatical y discursivo, ello no implica que el primero dependa siempre del segundo: son niveles distintos. La gramática es un sistema autónomo, con principios y restricciones propios, de manera que no es imprescindible acudir a los textos para estudiarla: analizar unidades menores, aisladas del contexto discursivo, como, por ejemplo, un par mínimo que únicamente incluya sintagmas, también garantiza la reflexión. De modo similar, en las clases de Matemáticas o Física no es necesario acudir a situaciones del mundo real para abordar, por ejemplo, la trigonometría o los campos electromagnéticos, sino que basta con trabajar con problemas “de laboratorio.”

Tras mostrar cómo, en el currículo de Secundaria, la enseñanza-aprendizaje de la gramática en la materia de Lengua Castellana y Literatura queda subordinada en última instancia a la mejora de las destrezas discursivas, en el siguiente apartado se señalan algunos problemas que presentan los contenidos gramaticales y los criterios de evaluación correspondientes propuestos en el currículo. Tras ello, se pone el foco en el tratamiento que se realiza de un contenido transversal a los distintos cursos de Secundaria y Bachillerato: el sintagma.

³ Además de las ventajas que ofrece trabajar en el aula la competencia metalingüística ya expuestas, autores como Pastor (2004: 641-642) ponen de relieve su valor en las clases de enseñanza de lenguas extranjeras. En concreto, la reflexión metalingüística conforma una estrategia de aprendizaje fundamental para los estudiantes de una lengua extranjera, pues esta ayuda a mejorar la capacidad de autocorrección del discurso ante distintos contextos o/e interlocutores; facilita la comparación entre la lengua materna y la lengua extranjera, de modo que las cuestiones ya conocidas en la lengua materna pueden ser transferidas de forma positiva a la lengua extranjera; y favorece la realización de inferencias, de manera que el aprendiente puede “adivinar el significado de elementos nuevos, predecir resultados o completar datos a partir de la información disponible” (Pastor 2004: 642).

3. Algunos problemas detectados en el tratamiento de la gramática en el currículo de Secundaria: el caso del sintagma

A partir de la Tabla 1, puede observarse, en primer lugar, que la enseñanza-aprendizaje de los contenidos gramaticales para 1.º y 3.º de ESO, regidos por el Real Decreto 217/2022, se plantea a partir de la observación y la comparación, necesarias en una primera fase de estudio de un objeto científico. Sin embargo, a estas dos actividades les sigue una actividad mecánica: la clasificación. Si bien se persigue que los estudiantes sean autónomos en la elaboración de sus propias conclusiones, una actividad fundamental para alcanzar este objetivo final —la reflexión— no se incorpora hasta 4.º de ESO —y se mantiene en Bachillerato—. Consideramos, en línea con lo propuesto por van Rijt et al. (2022) para el holandés, que abordar la gramática desde la reflexión ya en los cursos tempranos ayudará a consolidar su aprendizaje.⁴ Por otro lado, se da una falta de correspondencia entre estos contenidos y los criterios de evaluación: por ejemplo, la reflexión se menciona en los contenidos de 4.º de ESO y 1.º de Bachillerato, pero no en los criterios de evaluación, a diferencia de lo que sí ocurre en 2.º de Bachillerato.

En segundo lugar, se detecta una falta de profundidad y de progresión en los contenidos gramaticales y los criterios de evaluación. Por un lado, los contenidos planteados para 1.º y 3.º de ESO son los mismos: la observación y transformación de la oración simple, que también es abordada en 2.º de ESO, con la diferencia de que, en el Real Decreto 1105/2014, para este curso también se explicita el estudio del sintagma. Los contenidos de 4.º de ESO siguen girando en torno al análisis oracional, con la novedad de que se introduce el estudio de la oración compuesta. En cuanto a 1.º y 2.º de Bachillerato, los contenidos son idénticos, y apenas hay diferencia con los de 4.º de ESO. Nótese que, por ejemplo, podría precisarse cuáles de entre todos los tipos de oraciones compuestas deben estudiarse en cada curso.

⁴ El planteamiento recogido en el currículo de Educación Primaria sobre la reflexión acerca del sistema lingüístico en la materia de Lengua Castellana y Literatura no difiere del planteamiento expuesto en torno a esta en el currículo de Secundaria y Bachillerato, el cual ha sido detallado en la sección 2. En concreto, en el currículo de Primaria la reflexión gramatical está también supeditada a la competencia comunicativa. Por un lado, se determina que para reflexionar acerca de la lengua se debe partir de la comprensión de textos de distinta tipología y de distinto género, y no de unidades menores como el sintagma o la oración. Por otro lado, la utilidad de la reflexión lingüística está vinculada únicamente al hecho de que esta permite que los estudiantes comprendan cómo funciona la lengua en distintos contextos discursivos, así como las distintas obras literarias (Real Decreto 157/2022: 20, 67-81). Para un análisis detallado acerca del tratamiento que se le da en Educación Primaria a la reflexión gramatical en la materia de Lengua Castellana y Literatura, véase Carrasco (2018).

Tabla 1. Contenidos y criterios de evaluación establecidos en el currículo de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura para la enseñanza-aprendizaje de la gramática correspondientes al curso 2022-2023. 1.º y 3.º de ESO se rigen por el Real Decreto 217/2022, mientras que 2.º y 4.º de ESO, así como Bachillerato, se rigen por el Real Decreto 1105/2014. Fuente: Elaboración propia a partir del Real Decreto 217/2022 (págs. 122-130) y del Real Decreto 1105/2014 (págs. 359-378).

1.º ESO (Real Decreto 217/2022)	
Contenidos	Elaboración de conclusiones propias sobre el funcionamiento del sistema lingüístico con un lenguaje específico a partir de la observación, comparación y clasificación de unidades comunicativas y del contraste entre lenguas en torno a los siguientes saberes: <ul style="list-style-type: none"> - Aproximación a la lengua como sistema y a sus unidades básicas teniendo en cuenta los diferentes niveles: el sonido y sistema de escritura, las palabras (forma y significado), su organización en el discurso (orden de palabras, componentes de las oraciones o conexión entre los significados) - Relación entre los esquemas semántico y sintáctico de la oración simple. Observación y transformación de enunciados de acuerdo con estos esquemas y uso de la terminología sintáctica necesaria. Orden de palabras y concordancia.
Criterios de evaluación	- Formular generalizaciones sobre aspectos básicos del funcionamiento de la lengua a partir de la observación, la comparación y la transformación de enunciados, así como de la formulación de hipótesis y la búsqueda de contraejemplos utilizando un metalenguaje específico y consultando de manera guiada diccionarios, manuales y gramáticas.
2.º ESO (Real Decreto 1105/2014)	
Contenidos	- Reconocimiento, identificación y explicación del uso de los distintos grupos de palabras: grupo nominal, adjetival, preposicional, verbal y adverbial y de las relaciones que se establecen entre los elementos que los conforman en el marco de la oración simple. <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento, uso y explicación de los elementos constitutivos de la oración simple: sujeto y predicado. Oraciones impersonales, activas y oraciones pasivas.
Criterios de evaluación	- Observar, reconocer y explicar los usos de los grupos nominales, adjetivales, verbales y adverbiales dentro del marco de la oración simple. <ul style="list-style-type: none"> - Reconocer, usar y explicar los elementos constitutivos de la oración simple.
3.º ESO (Real Decreto 217/2022)	
Contenidos	Elaboración de conclusiones propias sobre el funcionamiento del sistema lingüístico con un lenguaje específico a partir de la observación, comparación y clasificación de unidades comunicativas y del contraste entre lenguas, atendiendo a los siguientes saberes: <ul style="list-style-type: none"> - Relación entre los esquemas semántico y sintáctico de la oración simple. Observación y transformación de enunciados de acuerdo con estos esquemas y uso de la terminología sintáctica necesaria.
Criterios de evaluación	- Formular generalizaciones sobre algunos aspectos del funcionamiento de la lengua a partir de la observación, la comparación y la transformación de enunciados, así como de la formulación de hipótesis y la búsqueda de contraejemplos, utilizando el metalenguaje específico y consultando de manera progresivamente autónoma diccionarios, manuales y gramáticas.
4.º ESO (Real Decreto 1105/2014)	
Contenidos	- Observación, reflexión y explicación de los límites sintácticos y semánticos de la oración simple y la compuesta, de las palabras que relacionan los diferentes grupos que forman parte de la misma y de sus elementos constitutivos.
Criterios de evaluación	- Explicar y describir los rasgos que determinan los límites oracionales para reconocer la estructura de las oraciones compuestas.
1.º Bachillerato (Real Decreto 1105/2014)	
Contenidos	- Observación, reflexión y explicación de las estructuras sintácticas simples y complejas. Conexiones lógicas y semánticas en los textos.
Criterios de evaluación	- Aplicar progresivamente los conocimientos sintácticos sobre estructuras sintácticas de los enunciados para la realización, autoevaluación y mejora de

	textos orales y escritos, tomando conciencia de la importancia del conocimiento gramatical para el uso correcto de la lengua.
2.º Bachillerato (Real Decreto 1105/2014)	
Contenidos	- Observación, reflexión y explicación de las estructuras sintácticas simples y complejas. Conexiones lógicas y semánticas en los textos.
Criterios de evaluación	- Observar, reflexionar y explicar las distintas estructuras sintácticas de un texto señalando las conexiones lógicas y semánticas que se establecen entre ellas. - Aplicar los conocimientos sobre estructuras sintácticas de los enunciados para la realización, autoevaluación y mejora de textos orales y escritos, tomando conciencia de la importancia del conocimiento gramatical para el uso correcto de la lengua.

A continuación, exponemos cómo esta problemática general se plasma, entre otros aspectos, en el tratamiento del sintagma. En el currículo de Secundaria se pone el foco de estudio en las grandes unidades, como párrafos y textos. Unidades inferiores a la oración, tales como el sintagma, quedan en segundo plano (Bosque y Gallego 2018: 180). El sintagma se plantea como un constituyente subordinado a la oración, y no como una unidad que deba estudiarse en sí misma, con autonomía y sentido completos, que presenta propiedades que lo diferencian de otras unidades y en cuyo interior se establecen relaciones jerárquicas entre sus constituyentes que merecen ser examinadas. Nótese que, en los contenidos de 1.º, 2.º y 3.º de ESO, el estudio de los diferentes sintagmas queda supeditado al estudio de la oración (véase Tabla 1). Este enfoque se mantiene en 4.º de ESO y Bachillerato. Sin embargo, obsérvese que un sintagma nominal como *La destrucción de la ciudad por parte del ejército enemigo en 1750* puede examinarse sin necesidad de que este se inserte en ninguna unidad mayor. Tal como mostraremos en el apartado 4, el análisis de un sintagma de este tipo es suficiente para trabajar la competencia metalingüística, pues los estudiantes pueden reflexionar, por ejemplo, en torno al distinto estatus de los complementos del nombre: mientras que algunos son argumentales, esto es, exigidos por el significado del núcleo del sintagma, otros son adjuntos, pues se puede prescindir de ellos. En línea con esta cuestión, en el Decreto 48/2015 de la Comunidad de Madrid, en vigor para 2.º y 4.º de ESO durante el curso 2022-2023, se menciona el estudio de complementos argumentales y adjuntos, pero únicamente para el dominio verbal: “Reconoce y explica en los textos el funcionamiento sintáctico del verbo a partir de su significado distinguiendo los grupos de palabras que pueden funcionar como complementos verbales argumentales y adjuntos” (Decreto 48/2015: 75). Es una idea asentada en la bibliografía el hecho de que los nombres también poseen complementos argumentales y adjuntos (Escandell 1997; Picallo 1999; Rigau 1999; Fernández Leborans 2003; Bosque y Gutiérrez Rexach 2009; RAE-ASALE 2009: §12, entre otros muchos); sin embargo, esto no se menciona en el currículo.

Por todo ello, en el siguiente apartado presentamos un estudio de aquellos aspectos teóricos de la descripción gramatical del sintagma que, consideramos, pueden trasladarse a las aulas para mejorar la enseñanza-aprendizaje de este constituyente en 4.º de ESO. En concreto, se pone el foco en el sintagma nominal y en los complementos preposicionales del nombre.

4. La enseñanza-aprendizaje del sintagma nominal en 4.º de ESO: una propuesta didáctica

En este apartado se presenta la propuesta didáctica realizada sobre el SN y sus complementos para 4.º de ESO. En primer lugar, el apartado 4.1 está dedicado a aquellos contenidos teóricos que, consideramos, permiten abordar el SN desde la reflexión metalingüística, con un grado de complejidad y profundidad mayor que el de

los cursos previos. En segundo lugar, en el apartado 4.2 se recoge una tipología de ejercicios, con sus correspondientes soluciones, con el objetivo de que puedan consolidarse de manera práctica los contenidos teóricos desarrollados en el apartado anterior. Asimismo, las actividades se han diseñado de tal modo que su realización conlleve la potenciación de habilidades como la observación, la reflexión y la elaboración de hipótesis y (contra)argumentos.

4.1. *Contenidos teóricos*

Son muchos los estudios realizados en torno al SN y sus propiedades. Varios de los aspectos que han sido señalados por la bibliografía especializada en este tema (Escandell 1997; Picallo 1999; Rigau 1999; Fernández Leborans 2003; RAE-ASALE 2009: §12, entre otros muchos) son conceptos ya asentados en la teoría gramatical, sobre los que hay un consenso general entre lingüistas y filólogos. Creemos que algunos de estos aspectos teóricos pueden ser de gran ayuda para trabajar la competencia metalingüística en Secundaria; sin embargo, tal como se mostrará a continuación, estos no son presentados con suficiente claridad en la transposición didáctica que se lleva a cabo en los libros de texto, o bien se trata de conceptos que no son contemplados en sus páginas.

La selección de los contenidos de la propuesta didáctica se ha realizado a partir de los siguientes objetivos. En primer lugar, dado que el currículo incluye el estudio del SN en los distintos niveles de la ESO, para 4.º de ESO su análisis es planteado de modo que haya un incremento en la profundidad y la complejidad con que se aborda este constituyente a lo largo de la Enseñanza Media. En segundo lugar, se persigue que el sintagma se estudie como una unidad autónoma, de manera que se aborden las propiedades que lo diferencian de otras unidades como las oraciones o los textos. Ello tiene como fin último que el alumnado analice el SN a partir de la observación de su configuración interna y de la reflexión en torno a su comportamiento gramatical. Esto permitirá a su vez que trabaje la elaboración de hipótesis y de (contra)argumentos, así como de generalizaciones, que podrán ser expuestas y discutidas en el aula, potenciándose así al mismo tiempo la competencia comunicativa. Todo ello contribuye a trabajar la enseñanza-aprendizaje de la gramática desde un enfoque científico, en cuanto que los estudiantes abordan de este modo el estudio del sistema lingüístico como un sistema interno, inherente al ser humano, que está regulado por una serie de reglas que pueden descubrir y con las que pueden experimentar. Trabajar estos contenidos desde este enfoque conlleva, por un lado, la mejora de la comprensión sobre las propiedades del SN y, por otro, además del desarrollo de la competencia metalingüística y la competencia multilingüe —relativa a la comunicación lingüística—, la potenciación de la competencia en ciencia y la competencia de aprender a aprender, tal como se indicó en el apartado 2.

4.1.1. Elementos que componen el sintagma nominal

El sintagma se define como un grupo conformado por distintos elementos, los cuales están organizados de manera jerárquica en su interior (Fernández Leborans 2003: 12, 17); sin embargo, esto no siempre se recoge en los libros de texto. Por ejemplo, el libro de 4.º de ESO de la editorial Casals define el sintagma como “un grupo de palabras que se comportan como un todo y desempeñan una función sintáctica dentro de la oración” (*Casals. Lengua Castellana y Literatura 4 ESO* 2016: 16). Esta definición carece de precisión —expresiones como “comportarse como un todo” son demasiado genéricas desde el punto de vista gramatical— y, además, recuérdese que la noción de sintagma ya ha sido trabajada en los cursos previos. En 4.º de ESO esta puede ser retomada, pero

de manera más profunda, compleja y técnica, de modo que se dé cierta progresión en los contenidos. Veamos cómo. Dentro de un sintagma puede distinguirse entre el núcleo y el resto de constituyentes. El núcleo es el elemento que determina cuáles son las propiedades fundamentales de dicho sintagma (Eguren y Fernández Soriano 2006: §1.4). En el caso del SN, el núcleo se corresponderá con un nombre o sustantivo.^{5,6} Tal como indican Eguren y Fernández Soriano (2006: §1.4), entre las propiedades del sintagma que son determinadas por su núcleo destacan dos: el tipo semántico y la distribución sintáctica. Ni en el libro de Casals, ni en otros como el de Vicens Vives o McGraw Hill estas son introducidas; no obstante, tal como mostramos a continuación, la reflexión en torno a ambas propiedades conlleva una mejora de la comprensión de la naturaleza del SN.

En las aulas, numerosas veces se indica que el núcleo es el elemento principal de un sintagma. A este respecto, obsérvese por ejemplo la definición que se proporciona en el libro de Vicens Vives de 4.º de ESO: “Las palabras de un grupo sintáctico⁷ están cohesionadas alrededor de un núcleo” (*Vicens Vives. LCL 4. Lengua Castellana y Literatura libro 1* 2016: 19). Sin embargo, pocas veces se reflexiona acerca del motivo por el que el núcleo es el elemento más importante. Las propiedades del tipo semántico y de la distribución sintáctica permiten comprender esta cuestión. Cuando hablamos de tipo semántico, nos referimos a la noción que designa el núcleo, la cual es trasladada a todo el sintagma. Observemos qué ocurre para el caso del SN. Desde el punto de vista semántico, los sustantivos designan a todos los elementos o entidades (personas, animales, cosas...) que pertenecen a una clase (RAE-ASALE 2009: §12.1a, c). Por tanto, la noción designada en este caso por el núcleo del SN, en cuanto que se trata de un sustantivo, será la noción de clase. Dada la propiedad del tipo semántico, esta noción de clase será trasladada a todo el SN. En un ejemplo como (1), el núcleo del SN *manzana roja* es el sustantivo *manzana*. Este designa una clase frutas, las cuales cumplen una serie de propiedades en relación con su forma, su sabor, su procedencia... El concepto de clase es trasladado a todo el sintagma: tanto *manzana* como *manzana roja* denotan una clase de elementos. El adjetivo *roja* restringe la clase de manzanas a partir de la denotación de una propiedad de estas: la propiedad de ser rojas.

(1) [[Manzana]CLASE [roja]PROPIEDAD]CLASE.

La segunda propiedad del sintagma que es determinada por su núcleo es la distribución sintáctica, es decir, las funciones sintácticas que el sintagma puede desempeñar en el interior de la oración. Veamos qué ocurre en el caso de los SSNN. En (2), es el núcleo *manzana* el elemento que determina que el SN *manzana roja* pueda aparecer en contextos sintácticos tales como sujeto, complemento directo (CD) o término de preposición, por ejemplo. Sin embargo, las secuencias de (2) son agramaticales. Ello se debe a que el sintagma *manzana roja* no tiene la capacidad por

⁵ La bibliografía considera sinónimos ‘nombre’ y ‘sustantivo’ (RAE-ASALE 2019: s.v. ‘nombre’). Empleamos indistintamente ambos términos.

⁶ No especificamos si se trata de un nombre común o de un nombre propio. En este artículo únicamente se abordan los nombres comunes. Los nombres propios poseen un comportamiento diferente y, además, está asentado en la bibliografía el hecho de que, cuando estos se proyectan en la sintaxis, no constituyen el núcleo de un SN, sino que, debido a sus propiedades referenciales, conforman el núcleo de un sintagma determinante (SD) (Fernández Leborans 2003: 41). Con todo, no debe olvidarse que el SD no se introduce ni en Secundaria ni en Bachillerato.

⁷ Los términos ‘sintagma’ y ‘grupo’ son equivalentes, de modo que pueden emplearse indistintamente (RAE-ASALE 2019: s.v. ‘sintagma’). En este trabajo utilizamos ‘sintagma’, pues, de los dos, es el más asentado en la tradición gramatical.

sí mismo de designar una entidad concreta, sino que hace referencia a toda una clase — la de las manzanas rojas—. Para poder desempeñar las funciones de sujeto, CD o término de preposición en los contextos sintácticos de (2), es necesario que el SN esté introducido por un determinante. Obsérvense a este respecto las oraciones de (3).

- (2) a. *Manzana roja está podrida.
 b. *Luis pela manzana roja.
 c. *Marta se golpeó la cabeza con manzana roja.
- (3) a. La manzana roja está podrida.
 b. Luis pela su manzana roja.
 c. Marta se golpeó la cabeza con aquella manzana roja.

En (3a), el SN *la manzana roja* desempeña la función de sujeto; en (3b), el SN *su manzana roja* desempeña la función de CD, y, en (3c), el SN *aquella manzana roja* desempeña la función de término de la preposición *con*. Estos sintagmas hacen referencia a una manzana específica en cada caso, y ello se debe a la presencia del determinante. Reflexionar sobre la (a)gramaticalidad de secuencias como las de (2) y (3) permite, por tanto, abordar una de las principales dificultades que presenta el alumnado en las clases de Lengua: entender el papel de los determinantes. Los ejemplos anteriores pueden servir de punto de partida para explicar cómo los determinantes delimitan la referencia del núcleo del SN (Fernández Leborans 2003: 32). En otras palabras, son los determinantes los elementos que hacen que el sustantivo pueda designar una entidad concreta. Sin embargo, en los libros de texto no se invita a reflexionar acerca del papel que desempeñan los determinantes con respecto al núcleo del SN e, incluso, se incurre en errores. Por ejemplo, en el libro de Casals se proporciona la siguiente estructura para el SN: “(Det) + núcleo + (CN)” (*Casals. Lengua Castellana y Literatura 4 ESO* 2016: 16). Una estructura muy similar es introducida en libros de cursos superiores, como el de la editorial McGraw Hill para 1.º de Bachillerato. En él, se indica que la estructura de un SN es la siguiente: “(Det) + N + (CN o adyacente⁸)” (*McGraw Hill. Lengua castellana y Literatura 1.º Bachillerato* 2015: 108). De ambas estructuras se sigue que el SN puede reducirse a su núcleo. Si bien existen contextos sintácticos en que el núcleo de un SN puede prescindir del determinante —tal es el caso, por ejemplo, de los contextos en que el SN desempeña la función de atributo, como en *Alba es profesora*—, acabamos de mostrar que esto no es siempre así. En este sentido, la reflexión metalingüística en torno a en qué contextos el núcleo del SN requiere un determinante y en cuáles puede prescindir de él, así como sobre la aportación semántica realizada por los determinantes, conllevará una mejora en la comprensión del SN.

Además de los determinantes, en el interior del SN hay otro tipo de constituyentes, los cuales añaden información sobre el significado léxico del núcleo, y cuya función sintáctica consiste en complementar a dicho núcleo (Fernández Leborans 2003: 32). Estos reciben el nombre de ‘complemento del nombre’ (CN). Se distinguen varios tipos de CCNN: el núcleo de un SN puede estar complementado por un sintagma adjetival

⁸ Como puede observarse, se da también una variación en la terminología gramatical empleada en los distintos libros. Por ejemplo, en el de McGraw Hill se habla de ‘complemento del nombre’ o de ‘adyacente’, mientras que en el libro de Casals únicamente se emplea el término ‘complemento del nombre’. Ello pone de manifiesto el problema de la terminología no unificada. En este artículo, no profundizamos en esta cuestión debido a motivos de espacio (véanse, entre otros, Macià y Solà 2000; Gutiérrez Rodríguez 2018).

(SA) (4a); por un sintagma preposicional (SP) (4b); por otro SN⁹ (4c) o por una oración de relativo (4d).

- (4) a. [Aquellas chicas [valientes]_{SA-CN}]_{SN}.
b. [La construcción [del puente]_{SP-CN}]_{SN}.
c. [Tu tía [la periodista]_{SN-CN}]_{SN}.
d. [Algunos discos [que te regalé]_{OR. REL.-CN}]_{SN}.

Tal como hemos indicado al comienzo de esta sección, la bibliografía ha dado cuenta de que los sintagmas poseen una estructura interna, esto es, sus constituyentes presentan una organización jerárquica. Sin embargo, este aspecto no es siempre mencionado en los libros de texto. Por ejemplo, en el libro de 4.º de ESO de Vicens Vives se señala que “las palabras se agrupan formando grupos de palabras alrededor de un núcleo que las aglutina” (*Vicens Vives. LCL 4. Lengua Castellana y Literatura libro 1* 2016: 19). El sintagma es presentado erróneamente como un bloque opaco, en el que las palabras se ordenan de manera lineal. Esta definición de sintagma es similar a la del libro del mismo curso de Casals. En él, se indica que el sintagma es “un grupo de palabras que se comportan como un todo y desempeñan una función sintáctica dentro de la oración” (*Casals. Lengua Castellana y Literatura 4 ESO*, 2016, p. 16). El estudio del sintagma se presenta como relevante en cuanto que este se concibe como una unidad que se inserta en una unidad de tamaño mayor: la oración, dentro de la cual desempeña una función sintáctica determinada. Estas ideas se mantienen en otros libros de niveles superiores, como el de 1.º de Bachillerato de McGraw Hill. En él se apunta que los “sintagmas cumplen de manera conjunta una función dentro de una unidad superior: la oración” (*McGraw Hill. Lengua castellana y Literatura 1.º Bachillerato* 2015: 108). Sin embargo, hemos visto cómo ello no es necesariamente así siempre. Para el caso del SN, la función sintáctica que desempeñan un SA (5a), un SP (5b) o un SN (5c) es la de complemento del nombre en el interior del SN, es decir, su función sintáctica no depende de una oración en la que se inserten; estos pueden desempeñar una función sintáctica en el interior de una unidad más pequeña: el sintagma.

- (5) a. [Muchos estudiantes_N [motivados]_{SA-CN}]_{SN}.
b. [La revisión_N [del examen]_{SP-CN}]_{SN}.
c. [Su hermana_N [la actriz]_{SN-CN}]_{SN}.

En la siguiente sección, de entre los distintos constituyentes que pueden complementar al núcleo de un SN, nos centramos en los SSPP.

4.1.2. Paralelismos entre el verbo y el sustantivo: la estructura argumental y los complementos preposicionales del nombre

Para trabajar los SSPP que complementan al núcleo de un SN, proponemos abordar las nociones semánticas de estructura argumental y estructura temática. Tal como mostraremos a continuación, ambos conceptos permiten que los estudiantes se enfrenten a la comparación de distintas categorías gramaticales, de modo que comprendan que estas no conforman compartimentos estancos y aislados, sino que poseen rasgos en común, pero también diferentes. Esto les permitirá a su vez establecer

⁹ En este caso, el SN que acompaña al núcleo nominal está en aposición. Hay dos tipos de aposiciones: especificativas, si siguen la estructura “A B”, en la que A y B son SSNN (*Tu tía la periodista*), y explicativas, si siguen la pauta “A, B”, en la que A y B son SNN (*Marta, la amiga de Luis*).

generalizaciones, así como observar que el sistema lingüístico posee una serie de propiedades inherentes sobre las que se puede reflexionar. Veámoslo con un ejemplo. Compárese la oración de (6) con la de (7):

- (6) El catedrático donó los libros a la bibliotecaria.
 (7) *El catedrático donó a la bibliotecaria.

La secuencia de (7) es agramatical. Ello se debe a que en (7), a diferencia de lo que ocurre en (6), no están realizados explícitamente todos los elementos que el verbo *donar* exige léxicamente debido a su significado, esto es, todos sus argumentos. Un verbo como *donar* requiere algo que se done, alguien que lo done y un destinatario de lo que se dona. De este modo, en (6), *donar* se combina con los constituyentes *los libros*, *el catedrático* y *a la bibliotecaria*.¹⁰ El conjunto de argumentos de un verbo conforma su estructura argumental. La estructura argumental de un verbo cuenta con su correspondiente estructura temática, que especifica el papel temático que cumple cada argumento del verbo, es decir, el rol semántico que este desempeña en el evento denotado por el verbo. En (6), el verbo *donar* selecciona tres constituyentes: *el catedrático*, *los libros* y *a la bibliotecaria*, los cuales reciben los papeles temáticos de agente, tema y destinatario, respectivamente (véase (8)). Si bien no hay una lista delimitada de papeles temáticos, los más frecuentes son los de agente, tema, experimentante, destinatario y locativo (Bosque y Gutiérrez Rexach 2009: 273-274). En la mayoría de los casos, su asignación obedece a intuiciones semánticas. Por ello, consideramos que se trata de nociones con las que se puede trabajar cómodamente en el aula, ya que son fácilmente identificables, sobre todo cuando estamos ante verbos prototípicos, que son los que creemos que deben abordarse en Secundaria, pues no presentan grandes obstáculos para manejar los diferentes conceptos gramaticales.

- (8) [El catedrático]_{AGENTE} donó [los libros]_{TEMA} [a la bibliotecaria]_{DESTINATARIO}.

Tal como indicamos en el apartado 2, es una idea asentada en la bibliografía el hecho de que los verbos no son los únicos elementos que presentan estructura argumental y temática. Ciertos sustantivos también cuentan con estas estructuras. Entre ellos se encuentran las nominalizaciones deverbales, esto es, aquellas piezas nominales obtenidas a partir de un proceso de derivación aplicado a una base verbal (*comparecencia*, *construcción*, *entrenamiento*...) (Picallo 1999; RAE-ASALE 2009: §12.11a). Los procesos más frecuentes para la formación de nominalizaciones deverbales son la adición de sufijos tales como *-ción* o *-miento* a la base (*investiga-r* > *investiga-ción*, *descubri-r* > *descubri-miento*), o bien la supresión del morfema flexivo de la base, pero con el mantenimiento de la vocal temática (*compra-r* > *compra*, *derrota-r* > *derrota*) (Varela 2005). Dado que las nominalizaciones deverbales heredan los argumentos de la base verbal de la que derivan, de ello se sigue que estas también cuentan con estructura argumental y temática (Fernández Leborans 2003: 59-60; RAE-

¹⁰ No obstante, nótese que secuencias como las de (i) son gramaticales. La posibilidad de omitir en (ia) *a la bibliotecaria*; en (ib), *el catedrático* y, en (ic), tanto *a la bibliotecaria* como *el catedrático* se debe a motivos contextuales o discursivos. En estos casos, el contexto permite recuperar los constituyentes que han sido elididos.

- (i) a. El catedrático donó los libros.
 b. Donó los libros a la bibliotecaria.
 c. Donó los libros.

ASALE 2009: §12.1o, §12.11d, e). La secuencia de (9) ilustra esta cuestión. La nominalización derivada del verbo *donar* selecciona los mismos argumentos que su base verbal: el argumento que antes se interpretaba como agente en el dominio verbal (*el catedrático*) sigue interpretándose como agente en el contexto de la nominalización; el argumento que desempeñaba el papel de tema (*los libros*) sigue desempeñando la misma función semántica en el interior del SN. Lo mismo ocurre con el argumento que recibía el papel temático de destinatario (*a la bibliotecaria*).

- (9) La donación [de los libros]_{TEMA} [por parte del catedrático]_{AGENTE} [a la bibliotecaria]_{DESTINATARIO}.

Prueba de que las nominalizaciones presentan argumentos lo pone de manifiesto la agramaticalidad de (10). Dado que los argumentos son las piezas exigidas semánticamente, estos deben estar realizados explícitamente. Su omisión dará como resultado una secuencia agramatical. Esto es lo que ocurre en la secuencia de (10), en la que no está realizado explícitamente el argumento que se corresponde con el tema. Así, la agramaticalidad de (10) prueba que las nominalizaciones deverbales poseen estructura argumental.¹¹

- (10) *La donación por parte del catedrático a la bibliotecaria.

A partir de ejemplos como estos, con los que se trabaja la semántica de verbos y nombres, se extrae la generalización siguiente: existe un paralelismo entre la estructura argumental y temática del verbo y la de la nominalización deverbal correspondiente, pues ambos presentan los mismos de argumentos y, además, estos desempeñan el mismo papel temático. Enfrentarse a este tipo de secuencias permitirá a los estudiantes desarrollar la capacidad de observación y abstracción, ya que deberán dar cuenta de las similitudes observadas entre dos categorías gramaticales —verbo y nombre—, así como potenciará su habilidad para elaborar argumentos razonados en los que apoyar sus observaciones. Finalmente, trabajar este tipo de secuencias también les ayudará a comprender mejor las propiedades del sistema lingüístico, pues, como puede observarse en los ejemplos anteriores, verbo y nombre son dos categorías que poseen rasgos en común. No obstante, también se dan diferencias entre ambas: el paralelismo semántico observado en dos ejemplos como (8) y (9), recuperados a continuación, no se mantiene en el plano sintáctico. Veamos por qué.

- (8) El catedrático donó los libros a la bibliotecaria.
(9) La donación de los libros por parte del catedrático a la bibliotecaria.

En (8), los argumentos *el catedrático* y *los libros* constituyen dos SSNN y *a la bibliotecaria* se corresponde con un SP. En su correspondiente correlato nominal (9), los argumentos *de los libros* y *por parte del catedrático* no se corresponden con un SN, sino que están introducidos por las preposiciones *de* y *por*, respectivamente¹²: el

¹¹ De nuevo, la posibilidad de omitir *por parte del catedrático* (véase (ia)) o *por parte del catedrático* y *a la bibliotecaria* (véase (ib)) obedece a razones discursivas o contextuales.

(i) a. La donación de los libros a la bibliotecaria.
b. La donación de los libros.

¹² En el caso de *por parte de*, toda la secuencia es considerada una locución prepositiva (RAE-ASALE 2009: §12.11j, §29.9m).

sintagma que legitima ambos complementos es en este caso un SP. De este contraste se sigue la siguiente generalización: los nombres imponen que sus complementos argumentales sean introducidos por una preposición, a diferencia de lo que ocurre con los verbos.

Los ejemplos de (8) y (9) muestran una segunda diferencia de comportamiento entre verbos y nombres relativa al plano sintáctico: pese a que el verbo y su correspondiente nominalización poseen los mismos complementos en el plano semántico, los sintagmas que contienen estos complementos, además de ser de distinto tipo en cada caso, también desempeñan funciones sintácticas diferentes. En la oración de (8), el SN *el catedrático* desempeña la función de sujeto, el SN *los libros* la de CD y el SP *a la bibliotecaria* la de complemento indirecto (CI). Por el contrario, en el SN de (9), los SSPP *de los libros, por parte del catedrático y a la bibliotecaria* desempeñan la función de complementos del nombre. Por todo ello, creemos que, a la hora de abordar SSNN como los de (9), el aprendizaje no debe finalizar con el etiquetado de sus complementos como CCNN, sino que tiene que ir más allá: se debe reflexionar acerca de las semejanzas semánticas y las diferencias sintácticas que se establecen entre el verbo y el nombre en estos casos.

Cuando en los libros de texto se propone trabajar el paralelismo entre sustantivos como las nominalizaciones y los verbos, ello se aborda de manera confusa, y rara vez se incluyen ejercicios que permitan reflexionar sobre esta cuestión. Por ejemplo, en el libro de Casals de 4.º de ESO se indica que

cuando un verbo se transforma en un sustantivo, es decir, cuando se produce una nominalización, el sustantivo conserva las mismas propiedades semánticas que tenía el verbo en la oración. La única alteración sintáctica que se produce es que los complementos verbales pasan a ser complementos del nombre (*Casals. Lengua Castellana y Literatura 4 ESO 2016: 72*).

En primer lugar, formas como “se transforma” o “se produce” resultan vagas y alejadas de otros términos más adecuados y que pueden ser introducidos en Secundaria, como *derivar*. En segundo lugar, “conservar las mismas propiedades semánticas” hace alusión a que los complementos de la nominalización desempeñan el mismo papel temático (función semántica) que los complementos de la base verbal correspondiente. No obstante, la expresión “propiedades semánticas” es, de nuevo, imprecisa, pues con esta también se podría hacer referencia al tipo de evento al que se refiere la base verbal (una acción, un estado...); sin embargo, el tipo de evento denotado por el verbo no siempre es conservado por la nominalización. Por ejemplo, mientras que el verbo *construir* hace referencia a una acción, la nominalización *construcción* en una secuencia como *La construcción mide veinte metros* denota el objeto resultante de la acción de construir. En tercer lugar, se indica que, en el proceso de derivación, “la única alteración sintáctica que se produce es que los complementos verbales pasan a ser complementos del nombre.” El fragmento no da pie a ningún tipo de reflexión sobre esta cuestión: por un lado, es necesario explicar la diferencia entre función semántica y función sintáctica; por otro, tampoco se indica la necesidad que tiene el nombre de incorporar una preposición para legitimar sus complementos y, por tanto, el cambio en el tipo de sintagma.

Hemos mostrado cómo el concepto de estructura argumental y temática presenta la ventaja de trabajar en el aula la comparación entre dos clases gramaticales diferentes: sustantivo y verbo. A continuación, exponemos cómo este concepto permite asimismo comparar dos clases de sustantivos: las nominalizaciones deverbales y los nombres de relación, tales como *amigo*. Estos últimos no derivan de ningún verbo, a diferencia de lo que ocurre con *donación*; sin embargo, debido a su significado léxico, también poseen argumentos inherentes. Veamos por qué. Los nombres de relación no denotan

una entidad, sino la relación que se establece entre varias entidades (Escandell 1997; Fernández Leborans 2003: 60-61; RAE-ASALE 2009: §12.10a, c). No hay una clasificación cerrada que dé cuenta de todos los tipos de sustantivos relacionales, pero incluimos a continuación los más frecuentes (RAE-ASALE 2009: §12.10c). En primer lugar, dentro de este tipo de nombres se incluyen los nombres de parentesco (11). Nombres como *tío* o *hijo* expresan la relación entre dos individuos, pues siempre se es tío o hijo respecto de otra persona. El contraste entre los ejemplos de (12) pone de manifiesto esta cuestión.

- (11) a. El tío [de Carla].
b. El hijo [de Luis].
- (12) a. ??El hijo.
b. *El hijo de Luis* estudió Derecho, pero ahora trabaja como guionista. Luis nos contó que estuvo varios años en paro. Sin embargo, un día, envió uno de sus textos a la productora de Almodóvar. Pasaron seis meses hasta que contestaron, pero *el hijo* está trabajando ahora con él.

Además de los nombres de parentesco, otro grupo de sustantivos que pertenece al conjunto de los sustantivos relacionales es el conformado por aquellos nombres que denotan relaciones sociales de cercanía o proximidad. Sustantivos como *amigo* o *compañero* también denotan una relación de varios individuos: es necesario que exista alguien con respecto al que uno es amigo o compañero. De este modo, los complementos de (13) son argumentales.

- (13) a. Los amigos [de mi hermana].
b. Los compañeros [de este abogado].

Así, dentro del conjunto de los sustantivos, la posesión de estructura argumental es un rasgo que comparten las nominalizaciones deverbales y ciertos nombres de relación. A partir de esta generalización, los estudiantes pueden abordar en el aula la siguiente cuestión: ¿esta generalización puede aplicarse a cualquier sustantivo? De este modo, podrán reflexionar para buscar ejemplos y contraejemplos que apoyen su argumentación. El docente puede guiar a los alumnos, de forma que, finalmente, se llegue a la siguiente conclusión: no todos los sustantivos poseen argumentos. Nombres como *lámpara*, *juguete* o *vestido* no requieren ningún complemento para su correcta realización; sin embargo, ello no significa que no acepten complementos. Secuencias como las de (14) son gramaticales, y en ellas estos nombres aparecen complementados por diferentes SSPP. Los complementos *de Francia*, *para niños* y *con lunares* son, en este caso, adjuntos, es decir, complementos que no están seleccionados léxicamente por el nombre, de manera que este puede prescindir de ellos.

- (14) a. Lámpara [de Francia].
b. Juguete [para niños].
c. Vestido [con lunares].

Desde el punto de vista semántico, los adjuntos más frecuentes se clasifican en adjuntos de lugar (15a), de tiempo (15b), de cantidad (15c), de pertenencia o posesión (15d) y de materia (15e) (RAE-SALE 2009: §12.10f-u).

- (15) a. La investigación de las células [en el laboratorio].

- b. Los recuerdos [de la infancia].
- c. Una carretera [de tres metros de ancho].
- d. Los discos [de mi hermana].
- e. Un jersey [de lana].

De forma similar a lo que sucede con los argumentos, los adjuntos pueden introducirse tanto en el dominio verbal como en el nominal (Fernández Leborans 2003: 61; RAE-ASALE 2009: §12.10a). Así, el complemento de tiempo *en el año 2010* es adjunto en (16a) y mantiene su naturaleza de adjunto en (16b). De manera semejante a lo que ocurre con los argumentos, pese a que la función semántica de los adjuntos se mantiene tanto con el verbo como con el nombre, no sucede así con la función sintáctica. En (16a), *en el año 2010* recibe la función de complemento circunstancial de tiempo (CCT), mientras que, en (16b), *en el año 2010* es un complemento del nombre.

- (16) a. El catedrático donó los libros a la bibliotecaria [en el año 2010].
 b. La donación de los libros por parte del catedrático a la bibliotecaria [en el año 2010].

Por tanto, el estudio de los complementos preposicionales del nombre desde el punto de vista de la estructura argumental y temática constituye un ejemplo de cómo abordar la enseñanza-aprendizaje de la gramática desde un enfoque científico. Ello da pie a que los alumnos se familiaricen con algunas de las particularidades que definen el sistema lingüístico —por ejemplo, las semejanzas y diferencias entre verbos y nombres o el hecho de que no todos los nombres poseen el mismo comportamiento gramatical—. En el siguiente apartado, proponemos cómo trabajar estos contenidos a partir de otra de las propiedades gramaticales que, creemos, ayuda a mejorar la comprensión de la configuración interna del SN: el orden jerárquico de los complementos.

4.1.3. La jerarquía de los complementos preposicionales del nombre: secuencias (no) ambiguas

Desde el punto de vista oral y escrito, los complementos preposicionales del nombre se organizan de manera lineal; sin embargo, desde el punto de vista de la estructura interna del sintagma, se establecen relaciones jerárquicas entre estos y el núcleo del SN, lo que da lugar a diferentes lecturas (RAE-ASALE 2009: §12.9d). Veámoslo con el siguiente ejemplo:

- (17) Las tazas de café de Colombia.

El sintagma de (17) presenta la forma “A de B de C”, pero puede ser parafraseado de dos maneras distintas. La primera de ellas es ‘Las tazas que contienen café elaborado en Colombia’. Desde el punto de vista estructural, le corresponde entonces la estructura [A [de B de C]]: [*Las tazas [de café de Colombia]*]. El núcleo *tazas* no está modificado al mismo nivel por los complementos *de café* y *de Colombia*, sino por un constituyente, compuesto por *de café* y *de Colombia*, en el que *de Colombia* complementa a *café*. La segunda parafrasis a la que da lugar (17) es ‘Las tazas diseñadas específicamente para contener café, las cuales han sido elaboradas en Colombia’. Desde el punto de vista sintáctico, le corresponde entonces la estructura [[A de B] de C]: [*[Las tazas de café] de Colombia*]. Los complementos *de café* y *de Colombia* no modifican al núcleo *tazas*

al mismo nivel, sino que, en este caso, el SP *de café* modifica a *tazas* y *de Colombia* al segmento *las tazas de café*.

Para trabajar la jerarquía de los complementos del nombre en el aula, puede comenzarse pidiendo a los estudiantes que partan de sus intuiciones como hablantes de español para que proporcionen las diferentes paráfrasis. Tras ello, el docente podrá guiarles para que justifiquen por qué hay varias interpretaciones disponibles. Esto permite a los alumnos reflexionar activamente en torno a cómo la estructura sintáctica condiciona la interpretación de los sintagmas: el significado del SN depende del orden jerárquico de los complementos del núcleo. Dado que, en estos casos, los complementos del nombre se pueden ordenar sintácticamente de dos maneras distintas, ello da lugar a dos lecturas posibles.

El análisis de sintagmas ambiguos como el presentado en (17) puede complementarse con el estudio de otros que, pese a tener la misma forma en el plano de la oralidad y la escritura —“A de B de C”—, no son ambiguos desde el punto de vista sintáctico entre las estructuras [A [de B de C]] y [[A de B] de C], pues su estructura se corresponde únicamente con una de las dos posibles. Recogemos ejemplos de este tipo en (18).

- (18) a. El proyecto del amigo de tu hermana.
b. La lámpara del siglo XVIII del hotel.

El SN de (18a) únicamente puede parafrasearse como ‘El proyecto que desarrolla el amigo que tiene tu hermana’. Así, le corresponde la estructura [A [de B de C]]: [*El proyecto [del amigo de tu hermana]*]. El SP *de tu hermana* modifica al nombre *amigo* y los SSPP *del amigo* y *de tu hermana* forman un constituyente que modifica al nombre *proyecto*, esto es, al núcleo del SN. *Proyecto* no está modificado de manera separada por los complementos *del amigo* y *de tu hermana*, sino por el segmento *del amigo de tu hermana*. En cuanto al SN de (18b), este se parafrasea como ‘La lámpara fabricada en el siglo XVIII que se encuentra en el hotel’. En consecuencia, su estructura es [[A de B] de C]: [*La lámpara del siglo XVIII del hotel*]. El SP *del siglo XVIII* complementa al sustantivo *lámpara*, que es el núcleo del SN, y el SP *del hotel* modifica al segmento *la lámpara del siglo XVIII*.

En conclusión, los ejemplos de (17) y (18) ponen de manifiesto otra de las cuestiones esenciales a la hora de abordar el análisis del sistema lingüístico en Secundaria: la relación que existe entre la sintaxis y el léxico, y cómo resulta por tanto inevitable trabajar la sintaxis y la semántica de manera conjunta cuando se estudia gramática.

4.2. Tipología de ejercicios

Tras exponer aquellos contenidos teóricos sobre el SN y los complementos preposicionales del nombre que, creemos, pueden contribuir notablemente a una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática en Secundaria, presentamos en este apartado una tipología de ejercicios para trabajar estos contenidos de manera práctica. La finalidad de ello es doble: por un lado, con la realización de estas actividades se persigue que los estudiantes desarrollen destrezas como la reflexión metalingüística y la capacidad de abstracción; por otro lado, se busca que estos tomen conciencia del sistema lingüístico como un sistema que no es ajeno a nosotros, sino que es inherente al ser humano.

Para la elaboración de los ejercicios, nos hemos apoyado en la tipología establecida por Bosque (2015b) y ampliada en Bosque y Gallego (2016). Dado que el SN es trabajado desde cursos inferiores, la propuesta de ejercicios parte de que, al igual que

ocurre con la propuesta teórica presentada en el apartado anterior, el grado de detalle con que este objeto sintáctico se estudia en 4.º de ESO deberá ser mayor que en cursos previos, por lo que los ejercicios son, por tanto, más complejos que aquellos que puedan resolver estudiantes de 2.º o 3.º de ESO. De ello se sigue que planteamos el estudio de la gramática como un aprendizaje que incrementa progresivamente a lo largo de los distintos cursos en profundidad y, por tanto, también en dificultad. A su vez, con estos ejercicios se persigue, en primer lugar, que los estudiantes trabajen, a partir de sus intuiciones lingüísticas como hablantes nativos de español, la indagación y la observación activas, de manera que lleguen autónomamente al descubrimiento de los rasgos específicos que definen al SN, previamente explicados por el docente. En segundo lugar, con estas actividades se busca que los alumnos potencien su capacidad de reflexión a partir de la justificación, con argumentos lingüísticos adecuados, de las particularidades y de los comportamientos gramaticales observados en torno a este objeto sintáctico.

Se presentan a continuación los ejercicios diseñados, clasificados en función de la categoría a la que estos pertenecen dentro de la tipología establecida por Bosque (2015b) y ampliada en Bosque y Gallego (2016). Para que el estudiante pueda realizarlos satisfactoriamente, es necesario que esté familiarizado con el concepto de estructura argumental y con los papeles temáticos, así como con el análisis mediante corchetes, pues, a diferencia del análisis de cajas, permite dar cuenta de manera directa de la subordinación de unos complementos a otros en el interior del sintagma; es decir, de la jerarquía que se da entre los diferentes constituyentes. Somos conscientes de que se trata de ejercicios complejos, que requieren que el docente maneje con soltura determinados contenidos de gramática para poder así guiar al alumno en los casos en que sea necesario. Asimismo, consideramos que la meta no debe ser única y exclusivamente llegar a la solución correcta: el camino que deben recorrer los estudiantes para enfrentarse a estas actividades supone ya un aprendizaje *per se*, pues con ellas se trabajan a fondo competencias como la observación, la reflexión, el análisis y la capacidad de abstracción. Por último, se trata de ejercicios que, dada su dificultad, no pueden plantearse de manera continuada en todas las sesiones, pero sí que pueden abordarse en clases concretas y presentarse como un reto para los alumnos, así como existe la posibilidad de que los trabajen en grupos, de manera cooperativa.

4.2.1. Ejercicios de secuencias ambiguas

En este tipo de ejercicios se ofrece una secuencia que posee dos significados distintos. A partir de la intuición como hablantes de español, los estudiantes deben explicar, en primer lugar, las dos lecturas. En segundo lugar, estos deben ofrecer dos análisis gramaticales diferentes, de manera que cada uno de los análisis propuestos se corresponda con cada uno de los significados de la secuencia (Bosque y Gallego 2016: 78-80).

- (19) Observa el sintagma nominal (SN) *El jarrón de flores de Holanda* y da respuesta a las siguientes cuestiones.
- a) El SN es ambiguo, es decir, tiene dos posibles interpretaciones, ¿cuáles son? Parte de tu intuición como hablante nativo de español para proponer dos paráfrasis del SN, una para cada interpretación posible.
 - b) A cada una de las lecturas del SN le corresponde un análisis sintáctico distinto. Propón dos análisis gramaticales diferentes, relacionándolos con cada una de las paráfrasis que has propuesto en el apartado anterior,

y explica cómo se vincula la interpretación del SN con su análisis correspondiente. Para el análisis, deberás emplear corchetes.

En primer lugar, el ejercicio (19) permite trabajar con los alumnos las diferencias que existen entre el orden lineal de los complementos preposicionales del nombre en el plano de la oralidad y la escritura frente a las relaciones de jerarquía y subordinación que se establecen entre estos complementos en el plano sintáctico. En segundo lugar, a partir de un ejercicio de este tipo, los alumnos pueden reflexionar en torno a cómo la estructura sintáctica de una secuencia condiciona la interpretación de esta. En otras palabras, el ejercicio da pie a trabajar las relaciones de dependencia entre el léxico y la sintaxis. Así, el sintagma *El jarrón de flores de Holanda* presenta la forma “A de B de C”; sin embargo, este puede ser parafraseado de dos maneras diferentes. Pues bien, los alumnos pueden partir de su intuición como hablantes de español para proponer ambas lecturas. La primera de ellas se corresponde con la paráfrasis ‘El jarrón que contiene flores procedentes de Holanda’, mientras que la segunda se corresponde con la paráfrasis ‘El jarrón en el que se pueden poner flores fabricado en Holanda’. Para cada una de las paráfrasis debe proponerse un análisis sintáctico diferente, debido a que, desde el punto de vista de la estructura interna del sintagma, los SSPP *de flores* y *de Holanda* pueden relacionarse de dos maneras distintas con el núcleo del SN. La primera paráfrasis se corresponde con la estructura [A [de B de C]]: [*El jarrón [de flores de Holanda]*]. En este caso, el núcleo del SN (*jarrón*) no está modificado al mismo nivel por los complementos preposicionales *de flores* y *de Holanda*, sino que, en primer lugar, *de Holanda* complementa a *flores* y, después, el segmento *de flores de Holanda* complementa al núcleo del SN. Es decir, el núcleo del SN está modificado por un segmento compuesto por dos complementos —*de flores de Holanda*—. A la segunda interpretación le corresponde la estructura [[A de B] de C]: [*[El jarrón de flores] de Holanda*]. De nuevo, los complementos *de flores* y *de Holanda* no modifican al núcleo del SN al mismo nivel; sin embargo, la relación que establecen con este es diferente de la de la primera lectura. En este caso, el SP *de flores* modifica al núcleo del SN y el SP *de Holanda* modifica al segmento *el jarrón de flores*.

4.2.2. Ejercicios de elección de análisis

En estos ejercicios se presentan dos o más análisis para una secuencia determinada. El estudiante debe indicar cuál es el correcto, justificando su elección y explicando por qué rechaza los demás (Bosque y Gallego 2016: 80).

(20) En primer lugar, observa que los sintagmas nominales *Aquella estatua de mármol del museo* y *El procedimiento de aceptación de la propuesta* presentan la misma forma: “A de B de C”; sin embargo, no se analizan sintácticamente igual. Para cada uno de ellos, ofrecemos dos análisis posibles. Razona cuál es el adecuado para cada sintagma justificando tu elección. Para ello, deberás dar argumentos gramaticales con los que expliques por qué el análisis rechazado es incorrecto. Para responder, puedes apoyarte también en las paráfrasis de ambos sintagmas.

- a)
 - i. [[*Aquella estatua de mármol*] del museo] → [[A de B] de C]
 - ii. [*Aquella estatua [de mármol del museo]*] → [A [de B de C]]
- b)
 - i. [El procedimiento [de aceptación de la propuesta] → [A [de B de C]]
 - ii. [[El procedimiento de aceptación] de la propuesta] → [[A de B] de C]

El ejercicio permite trabajar aquellos casos de sintagmas con la forma “A de B de C” que no presentan ambigüedad desde el punto de vista de su estructura sintáctica. Es decir, se trata de sintagmas a los que les corresponde únicamente un análisis. Pese a presentar la misma forma en el plano de la oralidad y de la escritura, estos no poseen la misma configuración sintáctica. Así, mientras que al SN *Aquella estatua de mármol del museo* le corresponde la estructura *[[Aquella estatua de mármol] del museo]* (ai), la estructura del SN *El procedimiento de aceptación de la propuesta* es diferente, y se corresponde en este caso con *[El procedimiento [de aceptación de la propuesta]]* (bi). Ello es así ya que, en el SN *Aquella estatua de mármol del museo*, el SP *de mármol* complementa al núcleo del SN (*estatua*) y el SP *del museo* complementa al constituyente *aquella estatua de mármol*. Nótese que este SN puede parafrasearse como ‘Aquella estatua hecha de mármol que se encuentra en el museo’. En *El procedimiento de aceptación de la propuesta*, el núcleo del SN (*procedimiento*) no está complementado únicamente por el SP *de aceptación*, sino por el constituyente *de aceptación de la propuesta*. En otras palabras, el SP *de la propuesta* complementa al SP *de aceptación*, y el constituyente que ambos SSPP forman complementa al núcleo del sintagma. Así, este SN puede parafrasearse como ‘El procedimiento que consiste en aceptar la propuesta’.

4.2.3. Ejercicios de análisis con secuencias agramaticales

Este tipo de ejercicios consiste en presentar secuencias que no son posibles en español. En estos casos, el hablante tiende a corregir la secuencia para que esté bien formada. El objetivo es que, además de corregirla, los estudiantes razonen acerca del motivo por el que dicha secuencia no es posible, de modo que formulen qué principio general se infringe. Si bien es probable que las generalizaciones que se realicen no sean del todo precisas, con este tipo de ejercicios se trabaja la comprensión, así como la capacidad de abstracción, ya que permite entender que no todas las combinaciones son posibles y, por tanto, que el sistema gramatical presenta límites sobre los que los hablantes podemos reflexionar (Bosque y Gallego, 2016: 77).

- (21) Compara las secuencias de (a) con las de (b). ¿Por qué las de (b) son agramaticales, es decir, por qué están mal formadas? Para dar respuesta a la pregunta, emplea argumentos que se apoyen en las semejanzas y diferencias que existen entre los verbos y sus nominalizaciones correspondientes. (Es importante que no reconstruyas un posible contexto en el que se ha podido hablar de grabar o de una grabación previamente, pues si no, es probable que las secuencias de (b) no te parezcan agramaticales).
- a)
 - i. Aquel director ha grabado un documental.
 - ii. La grabación de un documental por parte de aquel director.
 - b)
 - i. *Aquel director ha grabado.
 - ii. *La grabación por parte de aquel director.

Este ejercicio tiene como objetivo trabajar, por un lado, la estructura argumental y temática de los predicados y, por otro, las semejanzas y diferencias que existen entre el dominio verbal y el dominio nominal. Así, la secuencia de (bi) es agramatical dado que en ella no está expreso uno de los argumentos exigidos por el verbo. *Grabar* requiere algo que se grabe y alguien que lo grabe, es decir, requiere dos argumentos que desempeñan los papeles temáticos de tema y de agente, respectivamente. Desde el punto de vista sintáctico, estos argumentos se corresponden con el complemento directo

(CD) y con el sujeto. Si falta uno de ellos, el resultado será una secuencia agramatical.¹³ Esto es lo que ocurre en (bi), debido a que el complemento que se corresponde con el tema (*un documental*) no está expresado. Lo mismo sucede con la nominalización deverbal correspondiente. Ello se debe a que *grabación* hereda los argumentos de la base verbal (*grabar*) con el mismo papel temático, a pesar de que, desde el punto de vista sintáctico, estos estén introducidos por preposiciones y desempeñen en este caso la función de complementos del nombre (CCNN). Así, *grabación* requiere algo que se grabe (tema) y alguien que lo grabe (agente). Por tanto, (bii) también es agramatical, dado que falta el complemento que hace referencia al tema (*de un documental*).

4.2.4. Ejercicios de doble par mínimo

En los ejercicios de pares mínimos se presentan dos secuencias diferenciadas únicamente por un elemento. Existen dos modalidades para este tipo de ejercicios: en la primera, ambas secuencias pueden ser gramaticales, de manera que el estudiante debe analizar cómo el cambio de uno de los elementos da lugar a un cambio en la interpretación de las secuencias. En la segunda, el cambio de un elemento hace que una de las secuencias sea agramatical, de modo que el alumno debe explicar por qué el factor modificado afecta a la gramaticalidad de la secuencia. Los ejercicios de pares mínimos pueden ampliarse con ejercicios de doble par mínimo, en los que se presentan dos pares de secuencias (Bosque y Gallego 2016: 78-79).

- (22) Observa atentamente y compara los pares de oraciones que se presentan en (a) y en (b). En primer lugar, ¿qué cambia en las oraciones de (a)?, ¿y en las de (b)? En segundo lugar, ¿por qué la oración de (bii) es gramatical, mientras que la de (aii) no? Te damos una pista: reflexiona sobre si los sustantivos *prima* y *caballo* poseen estructura argumental o no. (En el caso de (aii), es importante que no reconstruyas un posible contexto en el que, por ejemplo, se ha hablado previamente de las primas que tiene Marta, pues si no, es posible que la oración te parezca gramatical).
- a) i. Esta prima de Marta ha conquistado al público.
ii. *Esta prima ha conquistado al público.
 - b) i. Este caballo de Marta ha conquistado al público.
ii. Este caballo ha conquistado al público.

El ejercicio (22) también permite trabajar con la estructura argumental de los nombres. En concreto, se centra en los nombres de relación. Mientras que en el primer par de oraciones hay un cambio en la gramaticalidad, en el segundo no. Ello se debe a que el sustantivo *prima* requiere un argumento (en este caso, *de Marta*), mientras que *caballo* no. *Prima* es un nombre que expresa una relación de parentesco. Este tipo de nombres requieren un argumento, pues siempre se es primo —o hermano, sobrino...— respecto de alguien. Por ello, la oración de (aii) está mal formada. En cambio, un nombre como *caballo* no exige ningún argumento. Así, tanto (bi) como (bii) son gramaticales, pues en este caso, *de Marta* en (bi) es un adjunto del nombre.

5. Conclusiones

En este artículo se ha presentado una propuesta didáctica para abordar la enseñanza-aprendizaje del SN y los complementos preposicionales del nombre en 4.º de ESO

¹³ Debe tenerse en cuenta que los complementos, en caso de estar elididos, no pueden recuperarse a partir del contexto, pues no han sido mencionados previamente.

desde un enfoque científico, pues consideramos que es necesario trabajar el sistema lingüístico en las aulas de modo que, además de potenciarse la competencia comunicativa, también se impulse la reflexión metalingüística. Ello permitirá a los estudiantes analizar las particularidades del sistema lingüístico a través del desarrollo de destrezas como la observación, la (contra)argumentación o la formulación de hipótesis y generalizaciones. A este respecto, en primer lugar, se ha puesto de manifiesto cómo el planteamiento de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en el currículo de Secundaria está supeditado esencialmente al desarrollo de las destrezas discursivas. En segundo lugar, se han mostrado algunos de los problemas de este currículo, entre los que destaca la falta de profundidad y dificultad progresivas en relación con los contenidos gramaticales, y cómo un ejemplo concreto de ello lo constituye el tratamiento que se hace del sintagma. Con el fin de paliar estos problemas, así como los errores detectados en la transposición didáctica realizada en distintos libros de texto, se ha presentado una propuesta didáctica para 4.º de ESO en la que se abordan determinados aspectos teóricos sobre el SN y los complementos preposicionales del nombre. Para afianzar estos contenidos, la propuesta se ha completado con una tipología de ejercicios. Específicamente, con esta propuesta se persigue que el alumnado razone en torno a las propiedades distintivas de los sintagmas, así como sobre las semejanzas y diferencias que existen tanto entre distintas clases gramaticales como entre los elementos que componen una misma clase, a través de conceptos como el de estructura argumental y temática. Por último, con esta propuesta se pone de relieve la importancia de abordar la semántica y la sintaxis de manera conjunta. Consideramos que ello contribuirá a una mejora de la enseñanza-aprendizaje de la gramática, así como de la comprensión por parte del alumnado de las propiedades que definen el sistema lingüístico.

Laura Ros García
 Departamento de Lengua Española y Teoría de la Literatura
 Facultad de Filología – Edificio D
 Universidad Complutense de Madrid
 Calle Profesor Aranguren s/n, 28040 Madrid
 lros@ucm.es

Referencias

- Almeida Cabrejas, B., S. Bellido Sánchez & S. Gumiel Molina (2019). *Aprendizaje y enseñanza de la lengua castellana y la literatura*. Madrid, Síntesis.
- Bosque, I. (2015a). Nuevas reflexiones sobre la enseñanza de la gramática. Actitudes frente a contenidos. *II Jornadas GrOC (Gramática Orientada a las Competencias)*. Universitat Autònoma de Barcelona, 5 de febrero de 2015. Recuperado de https://www.dropbox.com/s/8g6ujy22ihuhrcr/_Bosque%20GrOC%202015.pdf?dl=0
- Bosque, I. (2015b). Ejercicios de análisis sintáctico. Sus clases y su aprovechamiento didáctico. Curso *Aplicacions de la gramàtica a l'aula de Secundària i Batxillerat*, organizado por CLT-ICE. Barcelona, 19 de junio - 3 de julio de 2015.
- Bosque, I. (2018a). ¿Qué es hoy la enseñanza de la lengua y qué debería ser?. *Universidad de La Habana* 285, pp. 8-24.

- Bosque, I. (2018b). Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática. *Revista de Gramática Orientada a las Competencias (ReGrOC)* 1 (1), pp. 12-36. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.12>
- Bosque, I. & Á. J. Gallego (2016). La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 54 (2), pp. 63-83. <https://doi.org/10.4067/S0718-48832016000200004>
- Bosque, I. & Á. J. Gallego (2018). La gramática en la Enseñanza Media. Competencias oficiales y competencias necesarias. *Revista de Gramática Orientada a las Competencias (ReGrOC)* 1 (1), pp. 141-201. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.20>
- Bosque, I. & J. Gutiérrez Rexach (2009). *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid, Akal.
- Camps, A. & X. Fontich (2006). La construcción del conocimiento gramatical de los alumnos de secundaria a través de la investigación y el razonamiento, en A. Camps y F. Zayas (coords.), *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó, pp. 101-110.
- Camps, A. & F. Zayas (coords.) (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona, Graó.
- Carrasco Gutiérrez, Á. (2018). Algunas pistas sobre cómo (no) enseñar gramática a los más pequeños. *Revista de Gramática Orientada a las Competencias (ReGrOC)* 1 (1), pp. 79-112. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.6>
- Cots, J. M. & L. Nussbaum (eds.) (2001). *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida: Milenio.
- Durán Rivas, C., I. López Pérez, J. Sánchez-Enciso Valero & Y. Sediles (2008). *La palabra compartida: la competencia comunicativa en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- Durán Rivas, C. (2010). Les competències i l'ensenyament de la gramàtica. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* 51, pp. 36-50.
- Eguren, L. & O. Fernández Soriano (2006). *La terminología gramatical*. Madrid, Gredos.
- Escandell, M.^a V. (1997). *Los complementos del nombre*. Madrid, Arco/Libros.
- España, S. & E. Gutiérrez Rodríguez (2018). Reflexiones sobre la enseñanza de la gramática en Secundaria. *Revista de Gramática Orientada a las Competencias (ReGrOC)* 1 (1), pp. 2-10. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.10>
- Fernández Leborans, M.^a J. (2003). *Los sintagmas del español I. El sintagma nominal*. Madrid, Arco/Libros.
- Giovannini, A., E. Martín Peris, M. Rodríguez & T. Simón (1996). *Profesor en acción 2. Áreas de trabajo*. Madrid, Edelsa.
- Gutiérrez Rodríguez, E. (2018). El laberinto de la terminología lingüística en las aulas. *Revista de Gramática Orientada a las Competencias (ReGrOC)* 1 (1), pp. 203-235. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.10>
- Macià, J. & J. Solá (eds.) (2000). *La terminología lingüística en l'ensenyament secundari. Propostes practiques*. Barcelona, Graó.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *La reforma del currículo en el marco de la LOMLOE. Documento base. Claves para el diálogo*. <https://educagob.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:fe618ad3-3e43-47fa-baf1-321a5d934c65/documento-base-curriculo-mefp-nov-2020.pdf>

- Pastor Cesteros, S. (2004). El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática en E/LE. *Actas XV Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Sevilla, pp. 638-645.
- Picallo, M. C. (1999). La estructura del sintagma nominal: las nominalizaciones y otros sustantivos con complementos argumentales, en I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid, Espasa-Calpe, pp. 363-394.
- Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid, Espasa-Calpe.
- Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española (2019). *Glosario de términos gramaticales*. Salamanca, Universidad de Salamanca.
- Rigau, G. (1999). La estructura del sintagma nominal: los modificadores del nombre, en I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid, Espasa-Calpe, pp. 311-362.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de Educación* 59, pp. 87–118. <https://doi.org/10.35362/rie590458>
- Van Rijt, J., D. Myhill, S. De Maeyer & P.-A. Coppen (2022). Linguistic metaconcepts can improve grammatical understanding in L1 education evidence from a Dutch quasi-experimental study. *PLoS ONE* 17 (2), pp. 1-25. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0263123>
- Varela, S. (2005). *Morfología léxica: la formación de palabras*. Madrid, Gredos.
- Zayas, F. (2006). Hacia una gramática pedagógica, en A. Camps y F. Zayas (coords.), *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona, Graó, pp. 17-28.
- Zayas, F. (2014). Cómo dar sentido al trabajo con la sintaxis. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* 67, pp. 16–25. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42242

Referencias normativas

- Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, núm. 118, 20 de mayo de 2015, pp. 10-309. Disponible en https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2015/05/20/BOCM-20150520-1.PDF
- Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario de la Unión Europea de 4 de junio de 2018*, pp. C189/1-C189/13. Disponible en [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV)
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 3, 3 de enero de 2015, pp. 169-546. Disponible en <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 52, 2 de marzo de 2022, pp. 1-109. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-3296-consolidado.pdf>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial*

del Estado, núm. 76, 30 de marzo de 2015, pp. 1-198. Disponible en
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-4975-consolidado.pdf>

Libros de texto

Escribano Alemán, E. & P. Rodríguez Delgado (2016). *LCL 4. Lengua Castellana y Literatura libro 1, 2, 3*. España: Vicens Vives. ISBN: 978-84-682-3577-6.

Mateos Donaire, E., L. Espí Jimeno, B. González Gallego, J. C. Pantoja Rivero & M. del Río Luelmo (2015). *Lengua castellana y Literatura 1.º Bachillerato*. Madrid: McGraw Hill. ISBN: 978-84-481-9116-0.

Reina, A. (Coord.), E. Navarro & A. Torres (2016). *Lengua Castellana y Literatura 4 ESO*. Barcelona: Casals. ISBN: 978-84-218-6095-3.