

## LA GRAMÁTICA DESCRIPTIVA Y LA NECESIDAD DE LA GRAMÁTICA<sup>1</sup>

Si el lenguaje es nuestro territorio natural, lo que nos caracteriza y define como seres humanos, la gramática es la clave de esa capacidad constitutiva. Hablamos, y expresamos así estados de la mente, porque nos asiste un don gramatical, un sistema del que apenas somos conscientes y que poseen de manera cabal incluso aquellos que no han reflexionado jamás acerca de él, de la gramática, de su razón de ser. Por ello, comprender la gramática de una lengua, y hacerse cargo de qué es la gramática, no es un ejercicio ocioso de maestros anticuados sino que puede coadyuvar a nuestra formación general, a nuestra formación científica también y, por último, a nuestro desarrollo como seres humanos capaces de entender y hacerse entender lo más perspicuamente posible. Al sostener esta tesis, que elaboraré de varias maneras a lo largo de estas páginas, nado en contra de una corriente que tiene notables y diversos representantes, incluso entre los especialistas. Esa corriente sostiene que aprender la gramática es innecesario, porque de todos modos ya hablamos, y que lo que ha de hacerse es ir a los textos, y practicar el uso del idioma.

La gramática puede definirse de muchas maneras según cual sea la perspectiva de análisis que se adopte —sistema de oposiciones, sistema de reglas, conjunto de principios—, y según cuáles sean los objetivos que se procuren con ese análisis —caracterizar el lenguaje, describir una lengua particular, enseñarla, dar normas de uso—. De la confluencia de esas varias perspectivas surgen tipos distintos de gramática así como las varias denominaciones de ella que conocemos (muchas veces cuasi sinónimas): gramática teórica, gramática general, gramática descriptiva, gramática normativa, gramática pedagógica, gramática científica, o, cuando alguno de los adjetivos anteriores cede su puesto a los de las escuelas que subyacen a los tipos de gramática: gramática estructural, generativa, funcional, cognitiva, histórica, etc.

En esta disquisición trataré de la gramática descriptiva tal como podemos concebirla hoy en día, y lo haré a través de tres cuestiones distintas pero relacionadas entre sí: me ocuparé, en primer lugar, de los requisitos que debe satisfacer una gramática descriptiva actualizada; trataré luego de la importancia de la enseñanza de la gramática, y de las relaciones entre la enseñanza de la gramática en la escuela secundaria y el estado de los conocimientos sobre ella; aludiré es-

---

La investigación que subyace a este trabajo ha sido parcialmente financiada gracias al Proyecto

de la Comunidad Autónoma de Madrid 06/0010/1999.

quemáticamente, por último, a las no siempre claras conexiones entre la gramática descriptiva y la gramática normativa.

## 1. La gramática descriptiva hoy

En nuestra introducción a la *Gramática descriptiva de la lengua española* definimos la gramática como

“... la disciplina que estudia sistemáticamente las clases de palabras, las combinaciones posibles entre ellas y las relaciones entre esas expresiones y los significados que puedan atribuírseles” [Bosque y Demonte (dirs.) 1999: xix]

Esa definición, que corresponde a lo que comúnmente se entiende por gramática descriptiva (estudio de las estructuras de una lengua particular), sitúa la gramática descriptiva actual en el interior de una larga corriente entre cuyos precedentes más reconocidos e influyentes —por citar sólo los grandes hitos— se encuentran la *Gramática* de Andrés Bello (1847), la de Salvador Fernández Ramírez (1957), el *Esbozo* de la RAE (1973), la *Gramática* de Alcina y Blecua (1975) o la más reciente de E. Alarcos (1994).

Estas obras —sin duda con notables diferencias entre sí— presentaron y caracterizaron las estructuras fundamentales de nuestra lengua, definieron las clases de oraciones con las que nos manejamos, analizaron cuidadosamente la función sintáctica y las propiedades morfológicas de los nombres, adjetivos, verbos, adverbios y partículas, y se detuvieron en el sistema de los determinantes y de los pronombres personales que tan específicas características tiene en el español. La tradición que constituyen, orientada a veces por la voluntad de relacionar las clases de palabras con las categorías del pensamiento, otras por la suposición de que las estructuras se definen por aquello para lo que sirven y para lo que se usan —por sus funciones, en sus varias acepciones— y, acaso las más de las veces, por la suposición de que las formas gramaticales responden a una armonía propia y a unos principios específicos<sup>2</sup>, ha establecido el esqueleto básico de nuestra lengua, por así decir, pero ha llegado también a resultar escueta frente a los progresos en el conocimiento del lenguaje y de la lengua española que han tenido lugar a lo largo del último medio siglo.

<sup>2</sup> Para citar referencias recientes sobre estas maneras de entender la gramática: Newmayer 1998 articula un sugestivo panorama crítico, y una interesante evaluación, de las diferencias entre las posiciones formalistas y funcionalistas en el estu-

dio del lenguaje; Portolés 2000 examina brevemente la influencia en las gramáticas de la lengua española (particularmente en Bello) de la disputa filosófica entre nominalismo y realismo.

de la lir  
así con  
tentar  
des cog  
de estr  
teoriza  
lisis del  
nes, y s  
es, del  
mecani  
teoría r  
pótesis

búsque  
análoga  
la preo  
unidad  
la segur  
hipotét  
formal  
pone d  
operar,  
tesis ac  
la preo  
o const  
así esta  
de las p  
26), la t  
el átom  
tes en  
el coefi  
criptiva  
bo de r  
cuántas  
por eje  
las man  
las... g  
tos vert  
dependi  
jetos ar  
marcad  
ejempl  
la Gran

En efecto, por razones que sería prolijo examinar aquí, buena parte de la lingüística del siglo XX se ha centrado en el estudio de la gramática general, así como de las gramáticas de las lenguas particulares, para, a través de ellas, intentar entender cómo funciona el lenguaje, qué relación guarda con las capacidades cognitivas generales de los sujetos y qué podemos hacer mediante el empleo de estructuras lingüísticas. Más específicamente, el estudio de las lenguas se ha teorizado fuertemente, sobre todo por el influjo de la manera de concebir el análisis del lenguaje en los trabajos de la gramática generativa en sus diversas versiones, y se ha entendido allí que la gramática —en un sentido más abstracto, claro es, del que suele ser habitual— era una manifestación específica del conjunto de mecanismos que configuran nuestro conocimiento del lenguaje. Cuando hablo de teoría me refiero, como suele ser habitual, a un conjunto organizado de ideas e hipótesis sobre las propiedades de una clase de cosas.

Esta teorización condujo a que, frente a la actividad gramatical como búsqueda de datos que confirmasen unas estructuras reconocidas antes mediante analogías con estructuras de la lógica (y analizadas por ello reiteradamente), o la sola preocupación por los procedimientos para segmentar estructuras y reconocer unidades —piedra de toque de los varios estructuralismos—, la gramática formal de la segunda mitad del siglo XX se preocupase por construir un modelo abstracto e hipotético de la capacidad lingüística. Construir un modelo abstracto —un sistema formal próximo (aunque para nada idéntico) a los de la matemática y la lógica— supone definir muy explícitamente las unidades y mecanismos con los que vamos a operar, precisar y prever con el máximo detalle cómo interactúan, y formular hipótesis acerca de lo que queremos que ese sistema 'genere' y caracterice. Así pues, de la preocupación por la definición de las categorías y por el 'cómo es esta categoría o construcción', el estudio gramatical teórico pasó a la pregunta sobre 'por qué es así esta categoría o construcción'. Este giro es corriente en las disciplinas que tratan de las propiedades de la naturaleza; por ejemplo, como recuerda Bernal (1975: 25-26), la física pasa de ser descriptiva a necesariamente explicativa cuando introduce el átomo y otras unidades hipotéticas y comienza a analizar regularidades subyacentes en vez de limitarse a decir que el oro es amarillo y la plata blanca, o cuál es el coeficiente de dilatación de un elemento. La ciencia gramatical pasa de ser descriptiva a intentar ser explicativa (si bien su distancia de disciplinas como la que acabo de mencionar es aún abismal) cuando no sólo se pregunta qué es el nombre, cuántas clases de nombres hay y qué funciones tienen en la frase, sino que indaga, por ejemplo, por qué puede elidirse en unas circunstancias y no en otras (*Quiero las manzanas* —> \**Quiero las \_\_*, frente a *Quiero las manzanas doradas* —> *Quiero las \_\_ doradas*), por qué sólo algunos nombres pueden ir sin artículo detrás de ciertos verbos (*Me gustan las personas independientes*, frente a \**Me gustan personas independientes*) o qué principio general de la gramática es el que explica que los sujetos antepuestos del español no puedan dejar de llevar artículo (en los textos no marcados deliberadamente como información nueva, titulares periodísticos, por ejemplo), a diferencia de lo que sucede en otras lenguas (\**Agricultores marcharon por la Gran Vía*, frente a *Los agricultores marcharon por la Gran Vía*).

Al concebirse la gramática en un nivel mucho más general, y relacionado, como decía, con la pregunta de qué es el lenguaje, el estudio de la gramática abrió las puertas a un muy rico debate sobre cuestiones de fondo y de forma —de fundamentación y de técnicas de análisis y contrastación—. Por otra parte, al igual que sucede en las disciplinas avanzadas, suscitó la práctica de justificar esos constructos teóricos con pruebas empíricas: de construir argumentos acerca de las características de subconjuntos de fenómenos lingüísticos, que se analizaban así con un detalle antes no conocido y se comparaban con otros subconjuntos; hizo renacer también la práctica de comparar unas lenguas con otras puesto que se buscaban principios generales. Esas dos facetas, inherentes a toda teorización, tienen múltiples consecuencias que me interesa ilustrar, aunque sea escuetamente, para desde aquí poder ir con más precisión a qué entiendo por gramática descriptiva hoy.

En cuanto al debate sobre los fundamentos o cimientos del estudio gramatical, las últimas décadas de este siglo han conocido una extensa reflexión, directa e indirecta, sobre cuestiones tales como las que siguen, por poner sólo algunos ejemplos. Se ha debatido, por caso (y la polémica aún continúa tanto en el seno de la lingüística como en el de la psicología), si el conocimiento del lenguaje —nuestro eficaz, no diré que exhaustivo, dominio de la lengua materna desde edades muy tempranas— es fruto de una capacidad lingüística específica o debe atribuirse a los mecanismos generales de aprendizaje; la respuesta tiene buenos argumentos a favor de la línea primera, e interesantes matizaciones por parte de la segunda. Al hilo de este asunto, no ha sido menos rica la discusión sobre la llamada modularidad de la mente y del lenguaje, esto es, si la mente está o no compuesta por subsistemas más o menos especializados que apenas se relacionan entre sí —por decirlo de una manera muy simplificada<sup>3</sup>—; cuestión ésta que ha repercutido en la concepción general de la arquitectura de la gramática (por ejemplo, si el léxico es un componente independiente o si es una parte del componente sintáctico). En lo que respecta a los tipos de leyes y generalizaciones que debe formular una gramática, la cuestión de fondo ha sido si la forma y el contenido de las oraciones guardan relaciones de dependencia (o una cierta homomorfía) o si son completamente independientes. Este dilema es el que lleva a debatir si el significado de una expresión determina su sintaxis o si es al contrario: por ejemplo, podemos preguntarnos si los adjetivos relacionales como *militar* o *nacional* van siempre pospuestos porque significan lo que significan (equivalen a un complemento preposicional) o si adquieren ese significado precisamente por ir pospuestos. Más recientemente ha comenzado a debatirse con cierto énfasis si las condiciones de uso inciden o no en la forma de las oraciones. Esta suposición resulta obviamente cierta si nos fijamos en cuestiones como la manera de expresar la información nueva o destacada y la información compartida o añadida (el 'foco'

Pero cfr. Fodor 1983 para un planteamiento clásico de esta hipótesis, Demonte 1999 para una brevísima reflexión sobre la no clara modularidad

del programa chomskiano, y el artículo "Modularidad" en Ducrot y Schaeffer 1995 para una muy clara síntesis.

y la 'presu-  
valente a  
la oración  
constituye  
cual que i

he agotac  
dentes) n  
ción expl  
rren a no  
rección, l  
tácticas c  
mánticos  
específica  
Las teorí  
do, a la h  
nociones  
lisis del d  
tos deriv  
como lo:  
tas— y e  
do y figu  
y las for  
cognitiva  
general  
pueden  
análisis c  
piedades:  
ro, ciert

te para l  
dentes c  
gramatic  
gar mínim  
yentes, c  
posibles  
implícito  
clusivam  
(de una  
efecto c

Cfr. Lu  
zo de

y la 'presuposición', el 'tema' y el 'rema' —distinción esta segunda que no es equivalente a la anterior—): las informaciones nuevas tienden a situarse bien al final de la oración, o al comienzo de ella con acentuación contrastiva; el orden de los constituyentes refleja pues el valor informativo de esas unidades en el discurso, lo cual que no quiere decir que toda la gramática esté discursivamente orientada.

Todas estas ramificaciones del debate sobre los fundamentos (y no he agotado con ellas la casuística, si acaso he dado las más representativas y candentes) repercuten luego en el asunto más técnico de qué tipo de conceptualización explica mejor las estructuras gramaticales. Las teorías más formalistas recurren a nociones internas al lenguaje: jerarquía entre constituyentes, dependencia y rección, localidad, simetría, entre otras, y las completan con nociones lexico sintácticas como valencia o argumentalidad en la oración, contenido de rasgos semánticos y formales, etc. etc. Sin duda una conceptualización tan bien acotada y específica permite obtener muchos matices y establecer numerosas distinciones. Las teorías funcionalistas, entendiendo con ello las que son contrarias, *grosso modo*, a la hipótesis de una capacidad lingüística específica, recurren por lo general a nociones menos internas a la lingüística y aplicables también muchas veces al análisis del discurso y del conocimiento general. Hacen uso, por ejemplo, de conceptos derivados de la lingüística de la comunicación y de la teoría de la enunciación como los de tema y rema —de interés también para los enfoques más formalistas— y enunciado y enunciación, o de la psicología de la *gestalt* como los de fondo y figura. Adoptan a veces la noción de iconicidad o 'paralelismo entre las ideas y las formas lingüísticas', o la de 'implicación del sujeto', propias de la 'gramática cognitiva'<sup>4</sup>. Esta segunda forma de conceptualización, sin duda de un alcance más general —y, por consiguiente, menos constreñido—, reduce las distinciones que pueden establecerse entre frases, categorías y construcciones; asimismo, sitúa el análisis del lenguaje en el ámbito de la interpretación más que en el de las propiedades sintácticas y semánticas debidas a la estructura interna del lenguaje, pero, ciertamente, añade precisiones de interés.

La segunda faceta de la teorización de la gramática, la más importante para lo que aquí nos concierne, es que ha traído consigo un aumento sin precedentes del conjunto de datos y estructuras que se consideraban propios del estudio gramatical. Como se ha dicho tantas veces, las gramáticas tradicionales asignan un lugar mínimo a la sintaxis, a saber: al estudio de la estructura interna de los constituyentes, de sus propiedades léxicas y morfológicas, sus colocaciones posibles e imposibles en el conjunto de la frase, sus modalizaciones y los enlaces explícitos e implícitos con las oraciones de su entorno. Las gramáticas clásicas se refieren casi exclusivamente a las clases de palabras y sus rasgos flexivos, a las clases de oraciones (de una manera muy general) y a los valores de los tiempos verbales. Un primer efecto del desarrollo de la teoría de la sintaxis y de la léxico-sintaxis (pues estos dos

Cfr: López García 1994 para un interesante esbozo de una de las posibles estructuras de una gra-

mática del español basada en algunas de las nociones que acabo de mencionar.

constituyentes de la gramática suelen estudiarse en paralelo) es que el ámbito de estas mismas cuestiones se ha ampliado considerablemente: hoy sabemos mucho más sobre las categorías gramaticales y se han extendido y diversificado considerablemente las clasificaciones léxicas a las que ellas dan lugar:

Por otra parte, como viene a ser corriente en todos los espacios del conocimiento, una nueva manera de mirar saca a la luz nuevos datos y nuevos problemas. Un tema de reciente tratamiento, por ejemplo, es el de los efectos gramaticales de las categorías que no se ven (de los elementos implícitos o elípticos): los sujetos y objetos implícitos, la sintaxis de la elipsis verbal (que en nuestras gramáticas no tenía un lugar destacado desde la *Minerva* de El Brocense) son subcasos de él. Una teoría más trabada, además, puede estudiar con más perspicuidad las relaciones y cruces entre categorías: en qué se parecen los adjetivos a los participios, qué relación hay entre las completivas con verbos conjugados y las completivas con verbos infinitivos, o cuál es la sintaxis de las nominalizaciones (distinta de la formación de nombres derivados). Cuando las relaciones entre forma y significado se abordan de manera clara y precisa se puede entonces aspirar a delimitar de una manera estricta qué parte del significado de la oración se debe a constituyentes exclusivamente gramaticales, como las marcas temporales y aspectuales de los verbos o la colocación de ciertos adverbios, y cuál a factores extralingüísticos. Es natural así que estos aspectos de las estructuras lingüísticas se entiendan ya no sólo como la manifestación de unas estructuras lógicas subyacentes sino como una parte básica de la estructura sintáctica. El mejor conocimiento de los límites entre la oración y el discurso lleva a poder precisar con algo más de detalle cuál es el papel gramatical de los marcadores discursivos. En fin, estos son sólo algunos ejemplos.

Hay dos consecuencias externas, por así decir, de los dos aspectos del desarrollo del estudio gramatical en la segunda mitad del siglo XX que acabo de caracterizar (recordemos: la búsqueda de los fundamentos y la ampliación de los temas y datos que se consideran propios de la gramática). La primera es que han traído consigo una fuerte institucionalización de la disciplina y un cambio en el trabajo de los departamentos universitarios que se ocupan de las lenguas, que no pueden limitarse ya a dar la formación filológica que hasta hace treinta o cuarenta años se consideraba más que suficiente. A la par, aparecen centenares de nuevas revistas que debaten estas cuestiones a través del análisis de estructuras lingüísticas (la más eficaz manera de hacerlo y casi la única puesto que no es posible manipular físicamente a los seres humanos para saber cómo está hecho su cerebro); Surgen más departamentos de estudio de lenguas, como recién indicaba, y se estrechan las relaciones entre la lingüística y otras disciplinas. El aumento de la masa de datos, por otro lado, configura una situación paradójica: el paso del descriptivismo a la teorización genera la conveniencia de volver a describir puesto que las descripciones antiguas se han quedado necesariamente cortas y simples, y no reflejan todo lo que sabemos acerca de la gramática de cada lengua.

cuáles s  
estructura  
tuoso, c  
no es ur  
bates ha  
tanciad  
cialistas;  
polémic  
de la me  
ción cua  
expone  
sentació  
y de ter  
de dece

Hablanc

precedi  
y de la:  
excepti  
aunque  
mo aqu  
les, las p  
tácticas  
análisis.  
caracte  
ricos. Fi  
neraliza  
cerlo si  
determ  
quede

a cabo

Con otras palabras, para conocer una lengua tenemos que saber cuáles son sus datos, sus estructuras relevantes, y el conocimiento de estas estructuras, a su vez, se perfila mejor cuando se teoriza sobre ellas. Es un círculo virtuoso, como se suele decir ahora a otros efectos. Volver a describir, sin embargo, no es una tarea fácil puesto que el aumento de la cantidad y la cualidad de los debates ha restado amenidad y sencillez, digamos, a los trabajos gramaticales; ha distanciado sus observaciones de la posibilidad de ser entendidas por los no especialistas; ha hecho que en los debates se antepongan a veces los aspectos polémicos o meramente ideológicos a los puramente expositivos y de búsqueda de la mejor explicación. La pregunta entonces es cómo hacer esta nueva descripción cuando los resultados están fragmentados en múltiples sitios y la manera de exponerlos posee una complejidad muy superior a la que caracterizaba a la presentación clásica del conocimiento gramatical: en manuales breves, bien acotados y de terminología y conceptualización bien conocidos —por reiterados a lo largo de decenas (a veces centenares) de años—.

Esta situación, claro está, no es exclusiva del estudio de la gramática. Hablando de la física, señala Bernal que

"...es agradable reconocer que cuanto más se retrocede en el tiempo más amena resulta la lectura de la física, porque la gente era más humana entonces en su forma de escribir sobre ella... Los viejos libros de texto se escribieron en una época en que la gente no sabía tanto como hoy sabemos y, por consiguiente, no presentan ninguna dificultad para comprender su contenido" [Bernal 1975: 25].

En suma, la gramática descriptiva de hoy, al igual que las que la han precedido, tiene como objetivos presentar las propiedades de las construcciones y de las palabras que las forman, mostrar clases y paradigmas, regularidades y excepciones: presentar lo que se ve antes que los procesos que subyacen a ello, aunque esos procesos sirvan luego para razonar lo que se ve. Debe también, como aquellas, exponer y justificar el comportamiento de las categorías gramaticales, las pautas que regulan su estructura interna y las relaciones morfológicas, sintácticas, semánticas y discursivas que se dan en todos los ámbitos que abarca el análisis. Ha de ser descriptiva, por otra parte, en tanto en cuanto se centre en la caracterización de problemas empíricos y no en la validación de constructos teóricos. Frente a sus predecesoras, sin embargo, debe incluir los nuevos datos y generalizaciones que surgen de los estudios gramaticales avanzados, pero debe hacerlo sin el ropaje de un vocabulario que sólo pueda ser entendido desde una determinada escuela y de modo tal que la exposición de los hechos de la lengua quede al margen de las polémicas internas y de las posiciones partidistas.

En el ámbito europeo tiene ya una cierta tradición la tarea de llevar a cabo grandes gramáticas descriptivas que se conciben —como es lógico si se

quiere evitar el riesgo de la simplificación excesiva— como gramáticas de referencia de autoría colectiva —un solo autor no podría en modo alguno abarcar la complejidad del campo— con una dirección coordinadora y sistematizadora. La obra pionera en este terreno es la que lleva por título *A comprehensive grammar of the English language*, obra de Quirk et alii, 1983; otro hito importante en esa saga es la *Grande grammatica italiana di consultazione*, dirigida por Renzi, Salvi y Cardinaletti y aparecida entre 1986 y 1995, en la que colaboran muchos más autores que en la inglesa. Recientemente se han publicado gramáticas, similares más a la de Quirk et alii que a la italiana, para el holandés y para el sueco y ha aparecido en castellano, en 1999, la *Gramática descriptiva de la lengua española*, que he codirigido con Ignacio Bosque y en la que participan setenta y tres autores. Al plantearnos dirigir esta obra, siguiendo la traza sobre todo de la obra mencionada en segundo lugar, lo que deseábamos era salvar la brecha que se había establecido entre las revistas especializadas y los ahora ya casi breviaros gramaticales clásicos. Queríamos hacer una obra que mediase entre las revistas especializadas, a veces inasequibles, y los libros de texto, que sirven sobre todo para presentar esquemáticamente nuevas teorías. Queríamos hacer un *tratado* gramatical, distinto de un manual o de un libro de texto, trabado sobre un marco conceptual de relativo consenso (o, al menos, integrador y sin fuertes contradicciones) y estructurado sobre un vocabulario también negociado, ansioso de transparencia, precisión y tradición (cuando esto último fuera posible).

Estas obras, y la *GDLE* entre ellas, son *todas posteóricas* —adoptando una observación de los directores de la *Grande grammatica* italiana en la presentación de su tercer volumen—, denominación paralela y alternativa a la que se acuñaría con el adjetivo *preteórico*, usado con frecuencia para calificar las aproximaciones más o menos intuitivas a los objetos complejos cuando se realizan antes de que existan teorías articuladas sobre ellos. En los casos que mencionamos, y en el nuestro podemos dar fe de que fue un propósito trabajosamente perseguido y acariciado, la descripción es posterior en buena parte a los estudios teóricos, y pretende, por tanto, beneficiarse de ellos. La aspiración última, consiguientemente, es que quienes no estén familiarizados con los resultados de la investigación muy especializada pueden tener, no obstante, acceso a sus resultados empíricos; de esta manera se puede contribuir también al mejor conocimiento del idioma.

Hasta aquí he querido explicar qué es, cómo es y qué contiene, a mi modo de ver, la gramática descriptiva en el momento actual. Ahora bien, cuando se produce una renovación como la que acabo de indicar en sus grandes líneas, y se ponen a disposición de todos obras como las que acabo de comentar, vuelven a situarse sobre el tapete las preguntas clásicas sobre cómo ha de enseñarse la gramática en la escuela y qué relación hay entre la gramática descriptiva y el buen uso de la lengua, esto es, entre la gramática descriptiva y la gramática normativa. De estas cuestiones me ocuparé en las dos secciones que siguen.

## 2. La ne relaci

las que ac  
respuesta  
tes un po

la gramáti  
pone que  
una puert  
seña Lópe  
ñanza sec  
ñanza de

y sus me  
rrollar la  
tímo. En l  
cula más  
gramática

advertir



## 2. La necesidad de la gramática: la enseñanza de la gramática y las relaciones entre gramáticas escolares y ciencia gramatical

¿Es posible que la aparición de nuevas gramáticas descriptivas como las que acabo de reseñar influyan en la enseñanza de la gramática en la escuela? Mi respuesta es afirmativa, pero para situarla y razonarla conviene que hagamos antes un poco de historia.

Varios son los fines principales que se han atribuido a la enseñanza de la gramática en la escuela, particularmente en la escuela media que es donde se supone que se dota ya al alumno de un conocimiento relativamente formalizado, de una puerta de acceso y una llave hacia saberes y quehaceres superiores. Como reseña López Ferrero en una interesante tesis doctoral sobre *La gramática en la enseñanza secundaria*, los expertos, en distintos lugares y obras, han asignado a la enseñanza de la gramática la virtualidad de contribuir a tres tipos de capacidades:

l) "aprender el uso normativo de la lengua,... b) desarrollar la competencia lingüística de los aprendices... y c) comprender los mecanismos de funcionamiento de la lengua, llevando a cabo una reflexión metalingüística"... [López Ferrero 1997: 43]

Y añade más abajo esta misma autora:

Para Tusón (1980: 25) dos son los fines de la gramática en la escuela: "desarrollar las posibilidades lingüísticas de los alumnos y ayudar a la comprensión teórica del sistema lingüístico que poseen". [López Ferrero 1997: 43]

De estos cuatro objetivos (enseñar la norma, comprender la lengua y sus mecanismos, ayudar a la comprensión teórica del sistema lingüístico y desarrollar la competencia comunicativa) parece haber cobrado un mayor auge el último. En los programas escolares más recientes, la enseñanza de la lengua se vincula más que antes al ejercicio de las capacidades comunicativas y el papel de la gramática sería el de

"...[contribuir] al desarrollo de la competencia comunicativa de los sujetos que aprenden, entendiendo por tal el conocimiento y la capacidad de usar la lengua de un modo adecuado, según el momento oportuno para un público y en un contexto adecuado." [Álvarez Méndez 1996: 30; tomado de López Ferrero 1997: 46]

En efecto, si reparamos en el trasfondo de esta serie de opiniones advertiremos que los objetivos pedagógicos se han ido deslizando suavemente

desde el querer enseñar la gramática en cuanto tal (sea normativa, sea como conjunto de mecanismos básicos) a atribuirle una función mediadora o subsidiaria en un contexto en el que lo que importa es esa capacidad de usar la lengua adecuada y oportunamente. En este deslizamiento se consuma el debate conocido en cuanto a si la enseñanza de *la gramática* es prioritaria, o si es subsidiaria de la enseñanza de *la lengua*; el dilema entre si lo que ha de hacerse en la escuela es una reflexión sistemática sobre la lengua o si han de planearse sobre todo actividades de adiestramiento, de aprendizaje de técnicas y destrezas para su recto manejo.

Pues bien, esa alternativa, o ese dilema, me parece del todo falaz ya que se trata de dos cosas distintas, y a lo mejor una no quita la otra o, muy probablemente, una va antes y la otra después. Es como si —exagerando el argumento— nos debatiéramos entre si en la escuela debemos enseñar biología o debemos centrarnos en enseñar a nadar; a resistir en las caminatas o a tener posturas corporales adecuadas. En mi época se distinguía entre las clases de higiene y las clases de anatomía y a nadie se le hubiera ocurrido sostener que hubiera que partir de lecciones de natación para enseñar cómo funciona el aparato respiratorio, o de largas y agotadoras carreras para enseñar cómo funciona el corazón. Sin embargo, en trabajos recientes sobre la enseñanza de la lengua se propone

"[una] gramática pedagógica que, basada en los enfoques pragmáticos y de análisis del discurso, organiza sus contenidos en función de objetivos y condiciones de enseñanza, cuya finalidad es la de facilitar su interiorización por parte del aprendiz, es decir, estructurar su competencia gramatical a partir de actividades de aprendizaje" [Mendoza 1996: 695; tomado de López Ferrero 1997: 46]

Por lo que se me alcanza, de lo que se trata precisamente con una propuesta como esta es de enseñar a caminar bien, es decir, a entender y a expresarse, eludiendo para ello la enseñanza directa de la gramática y optando por esas "actividades de aprendizaje". La situación parece al menos chocante ya que no podría decir uno mismo que nadie nos enseñara a expresarnos, y parecería que nuestra capacidad o incapacidad de expresarnos es antes bien el resultado de la confluencia compleja de múltiples factores que el fruto de una enseñanza específica.

Se me dirá, no sin razón, que no conviene sacar las cosas de quicio: que el trabajo sobre el lenguaje es algo distinto del que le concierne a la biología en cuanto que, efectivamente, el lenguaje tiene dimensiones de uso que condicionan toda nuestra vida, puesto que si no sabemos escribir bien a lo mejor tendremos problemas sociales y laborales, lo cual es dramáticamente cierto.

Las aptitudes lingüísticas, por otra parte, a diferencia de lo que sucede con el sistema anatómico, son parcialmente controlables por los sujetos: saber

escribir b  
vocabular  
diante eje  
registros  
agujero (e  
alguien" c  
cia entre  
so hacia e  
chez Ferl  
en efectc  
lexías cor  
al aprend  
orificio y a  
de usar u

litaria del  
el corres  
en sí mis  
a las var  
mente q  
dades pr  
sarrollar:  
una espe  
nifiquen  
ciones —  
transmis  
o dignar:  
tables o  
estructura  
al castell  
que pro:

saber ba  
con los  
primero

normat  
y puran  
tos de  
dencia  
pletam  
causa, s

escribir bien es resultado de una intensa práctica; tendríamos que poder manejar vocabularios amplios, cuyos contenidos ciertamente pueden incrementarse mediante ejercicios y lecturas diversas, deberíamos ser capaces de manejar estilos y registros varios: saber, por ejemplo, que es distinto *practicar un oficio* que *hacer un agujero* (en un papel de instrucciones para montar un objeto), o "poner a parir a alguien" que "hablar mal [de él], criticarlo con palabras duras" (DEA). La diferencia entre estas maneras de decir lo mismo no es sólo el resultado de un "impulso hacia el lenguaje "políticamente correcto"" como propone con acierto R. Sánchez Ferlosio (1999: 176) para el primero de los dos ejemplos; ese impulso está, en efecto, en la ridiculez de *practicar* en vez de *hacer*, como sería propio de estas lexías complejas con verbos de apoyo (*hacer* entre los más característicos), pero al aprendiente le conviene saber que las acepciones de *agujero* son más que las de *oficio* y algunas resultan muy coloquiales, y que en un manual de instrucciones ha de usar un lenguaje libre de connotaciones a la vez que claro y sencillo.

A lo que voy, por más interesante que esta función directamente utilitaria del estudio de la lengua pueda ser, ello no empece para que la enseñanza (y el correspondiente aprendizaje) de la gramática pueda constituirse en un objetivo en sí mismo, digno de encomio y susceptible de apoyo. Pero antes de referirme a las varias razones complejas que justifican ese objetivo quiero decir humildemente que me parece sumamente difícil, por no decir imposible, que esas actividades prácticas, acaso ineludibles en la escuela, puedan articularse, planearse y desarrollarse al margen de los conocimientos gramaticales (esta sería por lo tanto una especie de super-razón o de razón básica). Con otras palabras, quienes planifiquen actividades normativas relativas, por ejemplo, al empleo de las preposiciones —*ganó por cinco goles*, frente a *ganó de cinco goles* (frecuente en ciertas transmisiones deportivas), o *volveré en un minuto* por *volveré dentro de un minuto*, o *dignarse a probar* por *dignarse probar*—; a las palabras derivadas que son aceptables o inaceptables —por qué es mejor *minimismo* que *minimalismo*—; o a la estructura correcta de ciertas "solidaridades léxicas" —por qué *en repulsa* es ajeno al castellano y conviene mejor decir *en señal o manifestación de repulsa*— tendrán que proveerse de razones para su justificación de la norma.

Quien pueda advertir esas anomalías, y aspire a explicarlas, habrá de saber bastante gramática (casi todos estos ejemplos están tomados de los dardos con los que sagazmente nos hace pensar sobre el lenguaje Lázaro Carreter, los primeros domingos de cada mes en un periódico nacional).

Para improvisar esquemáticas justificaciones de las observaciones normativas antes mencionadas: *de* en castellano o bien es una preposición vacía y puramente relacional (función que desempeña sobre todo con los complementos de expresiones nominales) o, cuando acompaña a un verbo, significa procedencia (lugar del que se parte), punto de referencia de algo. Viene a ser así completamente distinta de *por*, que es una preposición indicadora de trayectoria, o causa, sea concreta o abstracta ("cauce a través del cual se logra algo" (Morera

1988: 207)), como en el caso que comentamos. *En*, por otra parte, significa colocación puntual y local, y si significa duración es una duración acotada (*lo hizo en un minuto*), de ahí que no convenga emplearla para indicar una acción que todavía no se ha cumplido. Cuando el hablante dice *se dignó a probar*, en tercer lugar, lo que está haciendo es tratar a *dignarse* como un verbo pronominal más —ya sabemos que generalmente los verbos pronominales rigen sus complementos infinitivos mediante preposiciones (cfr: *se decidió a salir*, *se prestó a considerar*, *se abstuvo de opinar*, etc.)—; *dignarse*, no obstante, es un verbo peculiar: puede no llevar preposición de régimen, pero tampoco es transitivo: el complemento (obligatoriamente infinitivo) no puede pronominalizarse; seguramente estas propiedades intermedias se deben a que *dignarse* forma parte del reducido grupo de verbos de control obligatorio (verbos en los que necesariamente el sujeto de la principal y el sujeto de la oración infinitiva han de coincidir); probablemente la norma académica no habrá de sobrevivir por demasiado tiempo. Por lo que se refiere a *minimalismo - minimalismo* la sencilla razón de la posible preferencia por la primera forma es una cuestión de la morfología: las formas derivadas han de provenir de palabras existentes y no de palabras inexistentes y nuestra lengua posee *mínimo* pero no *minimal*. Por último, Lázaro Carreter señala que debemos decir en *señal o testimonio de repulsa* o *como expresión o manifestación de repulsa*, amonestación que dirige también a *en rechazo* o *en repudio*, más afincados ya en el idioma. Cier-to es que el castellano gusta de acudir a grupos sintagmáticos complejos en los que se explicita un nombre deverbal comodín que adelanta el significado básico de la nominalización: *el acto de toma de posesión* frente a *la toma de posesión*, pero también es cierto que el hablante repone con facilidad esa especie de hiperónimo: *en connivencia con los imputados* ("en acto de connivencia con los imputados"), *en ejercicio de sus derechos* ("en acto/proceso de ejercicio de sus derechos", etc). Dejemos, al menos de momento, esta excursión por las tierras del normativismo y regresemos a las razones antes mencionadas.

¿Cuál es el interés de estudiar gramática? Empezaré por la razón menos tangible pero quiero llegar hasta esa función mediadora y casi utilitaria que seguramente también tiene. La primera razón proviene de la objeción (quizá ya trasnochada) a ciertas metas: ¿por qué la enseñanza sólo ha de imbuir a nuestros jóvenes de saberes supuestamente útiles y supuestamente concretos? Los conocimientos básicos, los que constituyen las tramas a partir de las cuales se pueden estructurar otros conocimientos (las matemáticas, las nociones básicas de ciencias fundamentales como la física, la química o la biología, la capacidad de hablar y entender más de una lengua) no tienen una utilidad aparente, pero poseen una disponibilidad virtual que es tan intangible como preciosa. Por ser básicos, precisamente, esos conocimientos tienen una capacidad flexibilizadora de la inteligencia general, sirven para organizar otros sistemas, para generar actitudes frente lo que se aprende. No me parece poco.

Pero hay razones más específicas que no quiero dejar de mencionar. Se me ocurre también que el aprendizaje sistemático de cuáles son las unidades

mediar  
vos y l  
una le  
el de c  
rosa a  
ber: qu  
re dec  
gundo  
una ú  
se par  
aparato  
tinent  
do digi  
ca es  
desarr  
es uno  
mitad  
respor

do lo c  
mos as  
cil conc  
norma  
y comp  
ejercita  
do cor  
nificad  
y en el  
fijos pr  
de ora  
solame  
subord  
to de l  
tantivo  
son los  
sólo alg

la de se  
minen  
prende  
estruct  
tar acla  
las leng

mediante las cuales analizamos las estructuras lingüísticas (los verbos, los sustantivos y los adjetivos...); el de qué significan y cómo se hacen las construcciones de una lengua tales como las pasivas, los predicativos, las oraciones subordinadas; o el de qué diferencia hay entre el significado de *cada* en *Cada profesor le regaló una rosa a una niña* y el de *los* en *Los profesores le regalaron una rosa a una niña*, a saber: que en el primer caso —debido a la presencia de tal cuantificador— se quiere decir que pueden haberse distribuido miles de rosas mientras que en el segundo parece que el conjunto de los profesores no se dignó comprar más que una única rosa; todas estas cuestiones —y otras muchas— deberían considerarse parte de la cultura general de un individuo igual que lo es cómo funciona el aparato respiratorio, cuáles son los elementos de la tabla periódica, cuántos continentes tenemos o qué diferencia hay entre el citoplasma y el ectoplasma. Cuando digo cultura estoy pensando, al igual que Ortega, que la cultura de cada época es la ciencia de ese tiempo y estoy teniendo presente asimismo que el desarrollo del conocimiento del lenguaje, y el específico de la ciencia gramatical, es uno de los grandes avances de la investigación en humanidades de la segunda mitad del siglo XX. Eludir presentar ese conocimiento en la escuela es eludir una responsabilidad frente a la modernización de los contenidos de la enseñanza.

Hay una cuestión aún más interesante, y con ello retomo de otro modo lo que estaba diciendo más arriba, y es que —en el supuesto de que quisiéramos asignar al estudio del lenguaje una función puramente utilitaria— no parece fácil concebir cómo pueden planearse actividades sobre el lenguaje, no ya meramente normativas, como las antes indicadas— sino de producción de textos, de valoración y comprensión de la cercanía y distancia entre vocablos de una misma familia, de ejercitación de la creación léxica, si el profesor no está suficientemente familiarizado con los análisis conocidos de los valores de los tiempos y los modos, de los significados de los artículos, posesivos y demostrativos, de la diferencia —en la lengua y en el discurso— entre oraciones imperativas y oraciones interrogativas, de los sufijos productivos en español, de las clases léxicas de verbos en relación con los tipos de oraciones, entre otras muchísimas cuestiones. Quiero decir que un texto no es solamente una estructura y unas intenciones sino también cómo se construye una subordinada (con qué modalidad, con cuáles conectores y en qué lugar del conjunto de la frase), qué significan los adjetivos antepuestos y pospuestos al nombre sustantivo, de qué tipos de verbos disponemos para expresar el movimiento, cuáles son los conectores adecuados para unir; contradecir; resumir; sumar... por aclarar sólo algunas de las situaciones recién mencionadas.

Por otra parte, una exigencia cada vez mayor de nuestro tiempo es la de ser hablante de más de una lengua; no es una perogrullada que quienes dominen la gramática de su propia lengua estarán en mejores condiciones de comprender las gramáticas de otras. Dispondrán del metalenguaje, podrán comparar estructuras, tendrán un patrón básico a partir del cual hacerse preguntas y solicitar aclaraciones. El auge de los métodos comunicativos empieza precisamente con las lenguas extranjeras donde el desigual nivel de formación gramatical entre los

aprendientes obliga a nivelar desde lo que es común para todos: las situaciones, las expresiones más usuales, lo necesario para el intercambio mínimo de información. Sin embargo, los límites de la capacitación lingüística que establecen los métodos comunicativos son de sobra conocidos; en un momento dado la introducción de una enseñanza gramatical sistemática es inevitable si se quiere que los sujetos lleguen a dominar la segunda lengua de manera cabal.

Se me ocurre otra implicación, acaso más espinosa que, pese a ello, no quiero dejar de plantear: Como sabemos, la gramática —su conocimiento intuitivo como decía al comienzo de este texto— es parte de nuestras capacidades naturales. Junto con la memoria, el razonamiento, la visión o las emociones constituye nuestra 'mente': ese dispositivo biológico de procesamiento de la información de que estamos dotados los seres humanos. El lenguaje, sistematizado en las gramáticas de las lenguas, es —en un sentido no fácil de definir— una ventana hacia la mente. No establece, como sabemos, una relación uno-a-uno con los elementos del pensamiento (con el 'mentales' o lenguaje del pensamiento, como señalaría Fodor), pero es cierto sí que el trabajo sobre la verbalización de nuestras intuiciones, sensaciones, razones, acciones... contribuye a entender mejor lo que queremos decir. Cuando hablamos empezamos a entender y dar forma a nuestros pensamientos. "Escribir es encontrar las palabras que correspondan a las palabras que queremos decir" (algo similar a esto expresaba José María Merino en una entrevista radiofónica, SER, 28-6-2000). Pareciera como si, en la búsqueda de la precisión, el lenguaje interactuara con la actividad mental paralela a la actividad lingüística. Todos conocemos, por nuestra propia experiencia, que saber de qué conjunciones y términos de enlace disponemos para conectar una oración con otra, haber entendido las diversas clases semánticas y sintácticas de adjetivos para poder así afinar nuestras caracterizaciones, o haber precisado en qué construcciones y posiciones son posibles los nombres de materia pueden coadyuvar a disponer nuestras consideraciones de manera más perspicua, a precisar mejor, a ser específico o indefinido, a cualificar, que al fin de cuentas es lo que importa. De ninguna manera afirmo así que enseñar gramática signifique enseñar a pensar; lo que sugiero es que en toda actividad lingüística se establece una negociación delicada entre lo que nos pide la gramática, lo que requiere el pensamiento y las constricciones (o libertades, según el caso) que impone el conocimiento que constituye el trasfondo de nuestra actividad, trasfondo en el que confluyen la cultura, la articulación de nuestra experiencia y varios otros elementos que naturalmente son del todo ajenos al conocimiento lingüístico en sentido estricto.

La pregunta que se estarán formulando los amables lectores es, pues bien, si la gramática es tan necesaria qué gramática enseñamos en la escuela y, sobre todo, cómo lo hacemos (pregunta que, naturalmente, no puede responderse en espacio tan breve como el que utilizaré sin caer en observaciones superficiales y puramente programáticas; pero me arriesgaré a ello). López Ferrero, en la tesis doctoral que he mencionado más arriba, destaca el hecho de que en la tradición española, a diferencia de otras tradiciones pedagógicas (la escuela france-

sa, por ejemplo, teorías científicas, teorías que portan teorías, los libros de

en nuestro condicione didáctica:

brían sido :  
tiva, en tier  
transposici  
gogía de la

otro tipo, s  
taciones" p  
que se me  
muchas ve  
orientadas  
todo, lo q  
res muy se  
clara, sufici  
da y coher

sa, por ejemplo), las gramáticas escolares se han mantenido muy próximas a las teorías científicas, de modo que lo que se ha hecho en más de una ocasión es exportar teorías científicas recientes, a veces aún no suficientemente desarrolladas, a los libros de texto de la escuela secundaria. Señala López Ferrero que

"... casi al mismo tiempo que en las gramáticas descriptivas de la lengua española se aplican las nociones de una escuela lingüística determinada, se introducen también estas nociones en los manuales escolares." [op. cit.: 88]

La didáctica de la gramática, según esta investigadora, habría estado en nuestro país más próxima a la vulgarización de las teorías lingüísticas que a las condiciones que podrían haber impuesto las teorías del aprendizaje y la práctica didáctica:

"... partimos de la idea de que las teorías del aprendizaje ejercen poca influencia en la elaboración de los ejercicios y las prácticas de enseñanza de las gramáticas pedagógicas..." (op. cit.: 90)

Las teorías "exportadas" mayoritariamente a los libros de texto habrían sido sobre todo la lingüística estructural y algo menos la gramática generativa, en tiempos casi simultáneos a su introducción en la enseñanza superior: Esa transposición ha sido enjuiciada severamente por algunos estudiosos de la pedagogía de la lengua:

"... Hemos confundido ciencia con educación. Hemos convertido los libros de texto, especialmente los de Secundaria, en pequeñas introducciones a la lingüística y a los estudios literarios." [Castellá, 1994: 17-18; tomado de López Ferrero 1997: 97]

"... el problema mayor con que se ha encontrado la pedagogía lingüística y literaria en nuestro país durante mucho tiempo ha sido su excesiva vinculación a las teorías formales." [González Nieto, 1994a: 32; tomado de López Ferrero 1997: 97]

Dejo de lado en este texto, porque eso requeriría una indagación de otro tipo, si esas apreciaciones son del todo justas. Es cierto que algunas "exportaciones" podrían haber sido prematuras, pero también debería señalarse, por lo que se me alcanza desde una experiencia más indirecta, que esas innovaciones muchas veces llevaron consigo nuevas ejercitaciones, y prácticas gramaticales orientadas al aprendizaje de la lengua, sumamente interesantes y formativas. Con todo, lo que quiero rescatar de esas críticas es la idea de que lo que los profesores muy sensatamente buscan en las gramáticas descriptivas es una comprensión clara, suficiente y madurada de los hechos lingüísticos; y una exposición ordenada y coherente de la doctrina gramatical, a lo mejor teóricamente neutral, pero en

todo caso sólida y bien establecida. Necesitan, en suma, de una gramática rica en datos y observaciones, y certeramente razonada también, para, a partir de ella, si lo desean, simplificar; hacer ejercicios, explicar cambios y opciones estilísticos o gramaticales, llevar, en suma, a los estudiantes la lengua y su funcionamiento. Esa petición me parece más que razonable.

Lo que implican estas observaciones, en todo caso, es que no hay una línea directa de los libros especializados a los textos de la escuela secundaria. Ni siquiera la hay desde esas grandes gramáticas descriptivas, no porque ese tipo de lenguaje y de caracterización no sea conveniente para un nivel intermedio sino simplemente porque se presentan en tratados demasiado extensos y que contienen una información de niveles heterogéneos de complejidad. Por lo tanto, lo que ha de hacerse es plantear una investigación a la par entre gramáticos especializados, profesores y pedagogos orientada a producir materiales para la escuela. No basta con dar directrices generales a los profesores a través de la legislación, hace falta preparar conjuntamente los materiales para trabajar en el aula; hace falta también precisar en qué medida la parte más teórica de los estudios sobre la gramática puede empezar a introducirse en la enseñanza media como parte de la formación científica de los estudiantes.

Todos recordamos la serie de debates que suscitó en su momento, hace ya más de veinte años, la introducción de las llamadas "matemáticas modernas"<sup>5</sup>; estas nuevas matemáticas, por cierto, lo que propugnaban era la introducción en la escuela de los avances que habían tenido lugar en las matemáticas desde comienzos del siglo XIX hasta nuestros días. Pues bien, y sólo para ilustrar y cerrar, los especialistas debatieron arduamente cuáles ramas de las matemáticas avanzadas habían de enseñarse, qué era prematuro y qué no lo era, cómo exponer la axiomatización (si directamente o mediante ejemplos concretos), si en el aula se debía realizar "actividad matemática" o presentar sólo los resultados (la primera opción parecía tener defensores más sugerentes), entre otras muchas cuestiones. La reforma de la enseñanza de la gramática no daría lugar a debates menos ricos, estoy segura, y no sería menos interesante plantearla a tenor de la tan manida, pero no por ello mejor entendida, cuestión de la importancia del lenguaje en la sociedad de la información y del conocimiento. Pero cuestión previa a ella —como he intentado defender en esta breve sección— es que los profesores y los reformadores tengan claro que una cosa es la práctica de la lengua y otra la enseñanza de la gramática (aunque haya una importante relación entre ambas tareas) y no se contenten con modernizar apresuradamente incorporando sólo para la práctica del uso de la lengua algunos elementos aislados de lo que se su-

Cfr: J. Piaget y otros 1978 para una muy útil selección. Llevada a cabo por J. Hernández, de trabajos de matemáticos, pedagogos y psicólogos a favor y en contra de las propuestas de reforma de la enseñanza de las matemáticas en el bachillerato; propuestas que comienzan hacia 1957 cuando —co-

mo señala Hernández— el lanzamiento del Sputnik por los soviéticos, y el auge que empezaban a tener los ordenadores llevó a pensar en que una formación matemática más al día con el desarrollo de la investigación matemática podría coadyuvar a la mejor formación científica de las nuevas generaciones.

pone pue  
rigor y m  
prescindi  
asunto d  
de la ens  
gramática:

### 3. Gram

pregunta  
que una  
nes o er  
una cosa  
explicati  
tas supu  
sensuad:  
ción, la  
manera  
timo, la j

—por e  
dez 199  
indicaci  
a tener  
mos y ai  
ma —"f  
var a la  
sólo fru  
vástago.

de habla  
nas del  
mativa v

Para u



pone puedan ser los últimos gritos en los estudios del lenguaje. Hace falta tiempo, rigor y mucho debate para saber cómo vamos a reformar; pero la reforma es imprescindible. Para empezar este debate desde aquí quiero abordar como último asunto de este ensayo la cuestión de qué es la gramática normativa (eje a veces de la enseñanza de la gramática en la escuela) a la luz de lo que nos enseñan la gramática teórica y la gramática descriptiva avanzada.

### 3. Gramática descriptiva y gramática normativa<sup>6</sup>

#### 3.1. La norma

¿Qué es la gramática normativa, qué estatuto ontológico tiene? La pregunta no es ociosa porque, al menos a primera vista, podría resultar llamativo que una rama del conocimiento tenga que establecer prescripciones, prohibiciones o enmiendas (norma es todo "principio que determina cómo debe hacerse una cosa o cómo debe ser y suceder" (DEA)). Esto no sucede en las disciplinas explicativas y razonadas; las normas, a su vez, suelen tener que ver con conductas supuestamente libres y optativas que, por tanto, deben ser reguladas y consensuadas. En la lengua, sin embargo, hay mucho más de necesidad que de opción, la libertad (que afecta por ejemplo a la elección del vocabulario o a la manera de pronunciar ciertos sonidos) es más automática que reflexiva y, por último, la propia noción de norma gramatical no es una entidad universal.

Admitamos para empezar que si repasamos la historia de la norma —por ejemplo, a través de trabajos como los de Ramajo Caño 1993 o Hernández 1992—, se nos ofrecerá como del todo evidente que ciertas regulaciones e indicaciones "estimativas" eran necesarias en un cierto momento si se aspiraba a tener "modelos lingüísticos": "uso correcto" para Nebrija; carencia de latinismos y arcaísmos, pero también de vulgarismos, para Valdés; "naturalidad" en suma —"pureza", en cambio, para los franceses. Lo eran también si se quería llevar a la conciencia de los usuarios la idea de que el empleo de la lengua es no sólo fruto de la espontaneidad —y un impulso natural— sino flor de cultivo y vástago de la conciencia lingüística, sea lo que sea lo que esto último signifique.

Recordemos asimismo que, para el hablante corriente, en el mundo de habla hispana en general, la noción de gramática no se asocia con leyes internas del lenguaje sino con tratado del uso correcto. Gramática y gramática normativa vienen a ser la misma cosa, para el no especialista, en las sociedades mo-

<sup>6</sup> Para un desarrollo más extenso de las ideas que expondré sucintamente a continuación cfr. Demonte 2000.

dernas donde existen manuales de uso correcto y diccionarios; el discurso oficial sobre la norma, empero, es desconocido para la mayor parte de las lenguas del mundo, que son exclusivamente orales.

Pese a esta identificación "popular", la dificultad de distinguir entre las dos nociones está en los tratadistas de prestigio. Salvador Fernández Ramírez nos decía lo siguiente en el Prólogo a la edición de 1951 de su *Gramática española*:

"He meditado mucho tiempo antes de decidirme a adoptar criterios estimativos frente a los hechos del lenguaje. Frecuentemente en esta obra, como es normal hacerlo, se da indirectamente una calificación de los usos, o bien por el hecho de estar incluidos o no dentro de la norma común o literaria, o bien por su carácter arcaizante, poético, vulgar o coloquial. Pero además he meditado largamente acerca de la posibilidad de encontrar por lo menos el sentido de una norma que se inspirase en *las leyes mismas del lenguaje, que fuese dictada por la consistencia de su propia realidad*" [subrayado mío, VD]. [SFR, ed. de 1985: 305]

En su discurso de ingreso en la RAE, donde saca a colación este mismo texto, señala I. Bosque 1997 que esta acepción de norma no es la que prevalece comúnmente, y recuerda que nuestro gramático solía distinguir entre tres sentidos de 'norma': la que "se investiga y se descubre" (precisamente la que se sigue del texto antes citado), "la que se distingue y se modula" (la que se deduce de adjetivos estimativos como los antes mencionados), y "la...[que] se vigila" (*op.cit.*: 35). Podríamos añadir que la primera noción tiene que ver con la gramática, la segunda con la sociología del lenguaje ("corrección", "prestigio") y la tercera con la política (con la legislación y los preceptos).

Lo que me interesa destacar es que Fernández Ramírez, sin precisar lo apenas ("La cuestión es muy espinosa y renuncio, por el momento, a abordarla" (1985: 305)), relaciona la norma con la gramática descriptiva e indica algo con lo que no se puede estar sino de acuerdo: la norma ha de relacionarse con las leyes mismas del lenguaje.

En el "Prólogo" de su *Gramática de la lengua española* (1994) Emilio Alarcos indica certeramente que la gramática normativa es parte de la gramática descriptiva; se desprende de esta, más estrictamente, ya que no puede ya escribirse alejada de ella. Pero mientras que la gramática normativa es "provisional y a merced del uso" (véase lo que nos recuerda a propósito del *Appendix Probi*) la gramática descriptiva "establece ordenadamente ciertos hechos" (1994:20):

"Que juzguemos, por ejemplo, incorrecto decir o escribir *este área* (en vez de *esta área*) no depende de que *este* y *esta* se designen como "pronombre" o "adjetivo", como "determinante", "demostrativo" o "deíctico": en todo caso, eso está mal dicho. Una gramática es pues normativa con inde-

la norm  
menos  
rio" qu  
posible  
que jus  
jeto de  
a los co  
sentar,  
del len  
gua, so  
rencia  
jeros) y  
o a cie  
resulta  
concier  
aunque  
chos "t  
hablar  
da cue

ro evic  
una léx  
nas de  
vos. A  
versos  
lengua  
léxicos

pendencia de que sus normas queden envueltas por fuerza en este o aquel excipiente metalingüístico. Ya no sería gramática el resultado de reducir la exposición de los hechos a un seco repertorio de usos correctos e incorrectos, sin dar ninguna explicación, como el viejísimo *Appendix Probi*. Y ya sabemos los hablantes del brillante éxito práctico de los esfuerzos normativos del Pseudoprobo; casi todo lo que condenaba ha triunfado en los romances. *Conviene así que el normativismo se forre de escéptica cautela. En el orden jerárquico interno de la gramática, primero viene la descripción de los hechos; de su peso y su medida se desprenderá la norma, siempre provisional y a merced del uso*" [subrayado mío, VD]. [GLE, 1994: 20].

Alarcos, igual que Fernández Ramírez, no parece querer renunciar a la norma, pero, a la vez, no considera fácil separarla de la gramática descriptiva, al menos como objeto de conocimiento así como en lo que respecta al "vocabulario" que usamos para formularla. A mi entender, esa separación tampoco es ya posible. Añado a ello que en el momento actual no parece haber siquiera razones que justifiquen la propia noción de norma. Toda reflexión detenida sobre tal objeto de conocimiento conduce a la conclusión de que la normativización es ajena a los cometidos de la gramática; lo que le concierne a esta, en todo caso, es presentar, caracterizar y razonar la "variación" lingüística, de modo que los usuarios del lenguaje puedan disponer de información sobre los dialectos de su propia lengua, sobre los usos "estandarizados", sobre los problemas de diglosia e interferencia (en el caso de la gramática de zonas bilingües o de los textos para extranjeros) y sobre las connotaciones que acompañan a algunos modos de pronunciar, o a ciertas expresiones léxicas. Las consideraciones sobre los usos "incorrectos" resultan innecesarias en un momento de extensión de la educación, y de la conciencia de que es posible ser tratado como igual siendo diferente. Ahora bien, aunque la noción de incorrección no sea adecuada, ¿hay lugar para hablar de hechos "erróneos" o, más estrictamente, impropios de la lengua o sólo podemos hablar de variación a veces previsible? Mi respuesta, discurre sólo sobre la segunda cuestión.

### 3.2. Norma y gramática: estructuras sintácticas y realizaciones léxicas alternativas, y sus razones

La gramática normativa —objeto con un rango teórico impreciso, pero evidente como fenómeno *de facto*— es una gramática parcial (una sintaxis y una léxico-sintaxis parcial) o, mejor, una gramática descriptiva en la que sólo algunas de las construcciones de la lengua en sentido amplio reciben juicios estimativos. Aparte de esta gramática, existe un conjunto amplio de fenómenos de diversos niveles: variaciones que afectan a aspectos fonético-fonológicos de la lengua, fenómenos de flexión verbal y de derivación morfológica, y extranjerismos léxicos, morfológicos y sintácticos que no suelen incluirse en las gramáticas nor-

mativas pese a su fuerte impacto en la variación intra e interlingüística. Ciertamente, por lo que sabemos, los giros de las lenguas (la formación de dialectos bien diferenciados o la formación de criollos en zonas de lenguas en contacto) obedecen sobre todo a estos aspectos. En los estudios recientes sobre variación (cfr. Borrego 1999, Hernández Alonso 1998 o Silva-Corvalán 1991, entre otros), todos estos asuntos se tratan, con toda razón, como aspectos de la variación dialectal: como rasgos que, asociados a otros, permiten distinguir poblaciones lingüísticas; o se toman como diagnóstico de cambios que se están produciendo en comunidades bilingües y como índices para la determinación de modelos de contacto de lenguas.<sup>7</sup> Las gramáticas normativas, empero, abundan más en las variaciones de las construcciones (cfr. Gómez Torrego 1997), esto es, en la variación sintáctica. Paradójicamente, pues, la parte más discutible en tanto que variación en sentido estricto<sup>8</sup> (es decir, índice de cambios en proceso con posible incidencia en otros fenómenos: la aspiración y elisión de la -s final podría condicionar el empleo más abundante de los pronombres tónicos en posición de sujeto; cfr. Toribio 1993) es la que ocupa más la atención de los normativistas, quizá porque parten del supuesto implícito de que en la sintaxis no debería haber variación dialectal.

En lo que sigue de este texto, con ejemplos concretos de casos del español, abundaré en la idea de que existe una gramática de la variación sintáctica (alternancia libre de construcciones que tienen un mismo valor de verdad), indistinguible de la gramática normativa. Esta gramática, ciertamente, es muy acotada, configura un conjunto menos amplio que el de los fenómenos fonológicos, y se establece en grandes "tipos" o grupos de variación: el de los fenómenos que representan, en efecto, opciones paramétricas (o reanálisis de ciertos parámetros), y el de los que, por afectar a las piezas léxicas, no dependen estrictamente del sistema de reglas y principios gramaticales de las categorías nombre, verbo, adjetivo y oración: adverbios que se comportan como adjetivos, verbos de régimen que se hacen transitivos, etc. Este segundo grupo incluye algunos de los fenómenos que en otros marcos teóricos se denominan "gramaticalizaciones".<sup>9</sup> Sugeriré también que el rango de esas parametrizaciones y esas reinterpretaciones de las categorías está constreñido por condiciones generales de "naturalidad" y "simplicidad".

Cfr. Mendoza-Danton 1999 para un repaso exhaustivo de los temas que tienen más amplio tratamiento en los estudios lingüísticos sobre los "latinos" de los Estados Unidos de América y las propiedades de su bilingüismo.

Recordemos la polémica Labov 1972-Lavandera 1978 a propósito de si es adecuado extender a otros niveles de análisis (concretamente al nivel sintáctico) la noción de variable sociolingüística y los métodos cuantitativos aplicados al análisis de los fenómenos de variación fonológica. Lavandera

sostiene que la variable sociolingüística se detiene en la fonología.

Cfr. Newmeyer 1998: cap. 5 sobre el alcance de esta noción que, según sus postuladores, constituye un "desafío [para] el concepto de un límite claro entre *langue* y *parole*" (Traugott y König, *apud* Newmeyer 1998:225) y para la propia noción de gramática, ya que, a su juicio, no habría en realidad gramáticas sino "gramatización" (movimiento hacia las estructuras.

cita la  
explíci  
de idé  
media  
simple  
funció  
especí  
mientr  
en que  
una de  
puede  
de las  
cosa—  
rístico:  
conco

comer  
contie  
casos  
tivame  
ciertas

Me  
pro

### 3.2.1. Variación relacionada con los "parámetros" de las gramáticas del español

La primera clase de fenómenos a la que acabo de aludir lleva implícita la suposición de que muchos hechos que suelen incluirse dentro de la norma explícita son en realidad fenómenos sintácticos regulares que coexisten con otros de idéntico rango gramatical, esto es, una misma relación gramatical se expresará mediante más de una forma sintáctica. Se trata, pues, por decirlo de una manera simple, de gramáticas alternativas, de construcciones con un mismo significado y función. Son fenómenos, asimismo, que suelen tener una distribución geográfica específica, lo cual sugiere que un mismo parámetro se reanaliza quizá en una zona mientras pervive en otra en la versión inicial. Su peculiaridad normativa consiste en que, en las zonas en que ambas realizaciones coexisten pueden imponerse a una de ellas marcas de prestigio o estimación social —cuyo índice ciertamente puede variar a lo largo de la historia de las lenguas, como ha sucedido en el caso de las construcciones con *se impersonal* frente a las pasivas reflejas con sujeto de cosa— o marcas de estilo y de registro (vulgar; coloquial).<sup>10</sup> Fenómenos característicos en este sentido son el "dequeísmo", la reduplicación mediante clíticos, o la concordancia entre el verbo impersonal y el SN que lo sigue.

En la serie siguiente se ilustran los casos significativos que vamos a comentar: (3) contiene ejemplos de *queísmo*, (4) y (5) ilustran *dequeísmos*, (6) contiene datos relativos a los valores del modal *deber* y *deber de*, los de (7) son casos de relativas enfáticas, (8) ilustra el "quesuismo", (9) y (10) ilustran, respectivamente, la concordancia entre *haber* y su "sujeto" y la concordancia doble en ciertas construcciones partitivas:

- (3) ...te acuerdas *que*, pasando por el paseo Orinoco, están unas piedras enormes... [Bentivoglio 1976: 2]  
Estoy seguro *que* mañana no dirás lo mismo.
- (4) Comentó con alguien *de que* yo era profesora [Bentivoglio 1976: 4]  
Así es *de que* me voy a tener *que* aguantar [Arjona 1979: 177]
- (5) La idea es *de que* entraran los alumnos de la facultad directamente a dar clase a las preparatorias. [MC-NLCH, ME-6, hombre de 40 años, psiquiatra].  
La otra desventaja es *de que* puede acertar el alumno, acertar y no saber... [MC-NLCH, BA-9, mujer de 48 años, profesora de secundaria].
- (6) La niña debe *de* irse (sentido de obligación).
- (7) Imagínate en las tonterías *que* habrá pensado.  
Fíjate por las calles *que* nos lleva.  
[Tomados de Brucart 1996: (20)]
- (8) El chico *que* su padre no lo quiere.

<sup>10</sup> Me refiero al contraste entre *Aquí se pueden comprar flores*, considerada la forma correcta por la

RAE, y *Aquí se puede comprar flores*, muy corriente en amplias zonas del español americano.

- (9) Hubieron muchos espectadores en el campo.  
Habrán quienes afirmen lo contrario.  
¡Ojalá hubieran más posibilidades!  
[Tomados de Gómez Torrego 1989: 92, que los considera "incorrectos"]
- (10) La mayoría de los diputados votó/votaron a favor de la Ley de extranjería.

### *El queísmo y el dequeísmo*

Se denomina *queísmo* al empleo a solas del complementante *que*, sea éste el *que* subordinante de oración complemento de verbo (bien pronominal o no pronominal —incluso con preposición distinta de *de*), de nombre deverbal o de adjetivo —(11a) (11b) y (11c), respectivamente—, cuando por razones de régimen o de marcado gramatical requeriría ir precedido de preposición:

- (11) a. ...te acuerdas *que*, pasando por el paseo Orinoco, están unas piedras enormes... [Bentivoglio 1976: 2]  
b. ¡Qué esperanza *que* hablara uno! [Arjona 1979: 174]  
c. ¡Yo me siento tan rara *que* me hablen de usted! [Arjona 1979: 174]

El *dequeísmo*, por el contrario, es la incorporación de *de* ante el complementante cuando no está formalmente requerido. El caso típico es el añadido de *de* ante la completiva sustantiva objeto directo *que*, según la norma, no la lleva a menos que se trate del régimen del verbo. Pero *de* puede añadirse también ante otras oraciones sustantivas como la *que* encontramos en el predicado nominal de (12b):

- (12) a. Comentó con alguien *de que* yo era profesora [Bentivoglio 1976: 4]  
b. Así es *de que* me voy a tener que aguantar [Arjona 1979: 177]

Desde el trabajo seminal de Rabanales 1974 sobre *queísmo* y *dequeísmo* en el español de Chile las disquisiciones y el debate sobre las razones y el alcance del *dequeísmo* han proliferado. Rabanales 1974 introduce dos puntos de partida que se han mantenido en las investigaciones posteriores: la suposición de que los dos fenómenos han de estudiarse conjuntamente porque son dos caras de la misma moneda, a saber; la idea de que tal situación refleja una "vacilación de la norma". Esa tan general noción de vacilación de la norma se ha explicitado de varias maneras. Rabanales mismo habla de "cruce de estructuras" (1974:441) y de extensiones analógicas entre clases de verbos.<sup>11</sup> Con perfiles mucho más ní-

<sup>11</sup> En cuanto a su dimensión normativa, Rabanales dice explícitamente que "en los casos en que no

hay alternancia, predomina claramente el *queísmo* sobre el *dequeísmo*, lo que se explica por el

tidos est  
bajo la s  
rrección".  
omisión  
cilar en c  
dequeísr  
tremada  
blantes c  
Gómez  
blantes c  
rece de

1986, ap  
minos di  
cia de de  
distribuc  
rre típica  
núcleo c  
la cláusula  
a Rabanales  
corresponde  
ner *nece*  
tre este  
el segun  
tre el ve

retomar  
este fen  
dominic  
pos del  
por Gar  
de que  
comple  
que sea

vienen a  
Lavob l  
do refer  
present

hecho  
las pé

tidos esta idea se desarrolla luego en varios trabajos posteriores de Bentivoglio, bajo la suposición, reiterada en diversos lugares, de que el cruce genera "ultracorrección". Arjona 1979, sin más precisiones, señala que "tanto la supresión como la omisión de *de* suelen ser; ..., ultracorrección" [*op.cit.*: 168]. Bentivoglio parece oscilar en cuál de los dos casos es ultracorrección: en su 1980-81 se inclina porque el dequeísmo es ultracorrección, a la vista de que los hablantes de clase media —extremadamente queístas— se hacen dequeístas, a su juicio, por imitación de los hablantes cultos que emplean *de que*, debidamente, con los verbos pronominales. Gómez Torrego 1999 señala asimismo que el dequeísmo, abundante entre los hablantes de Cataluña y la Comunidad Valenciana, se debe a que en catalán no aparece *de* delante de *que* conjunción.

Trabajos de índole distinta son García 1986 y Schwenter 1999. García 1986, apartándose así de los enfoques que "anhelan caracterizar la lengua en términos de esquemas formales..." (1986: 49), va a sugerir que la presencia o ausencia de *de* ante oración es función de la intención comunicativa del hablante: "[...] la distribución canónica de *que* simple vs. *de que* es tal que la segunda conexión ocurre típicamente en contextos en que el contenido de la cláusula *no* se asocia con el núcleo comunicativo de la expresión, mientras que *de* falta cuando el contenido de la cláusula *sí* se relaciona directamente con dicho núcleo" [*op. cit.*: 52]. Objetando a Rabanales, y para explicar la diferencia de régimen entre un verbo transitivo y el correspondiente nombre deverbal, señala que "...no es lo mismo *necesitar* que *tener necesidad*. Dado que en el verbo se cifra la referencia al sujeto, la conexión entre este y su necesidad será más íntima y directa en el primer caso (síntesis) que en el segundo (análisis)." [*op.cit.* 52]. Para esta autora, en efecto, la inserción de *de* entre el verbo y el complementante establece una distancia "icónica".

Schwenter 1999 avanza considerablemente sobre estos resultados retomando los factores que habían sido considerados significativos en el análisis de este fenómeno como regla variable: sujeto de la cláusula principal (constata el predominio en las de tercera persona), tiempo verbal (mayor frecuencia en los tiempos del pasado), modo (mayor frecuencia en la lengua hablada, también notado por García 1986) e intervención (la presencia de *de* se ve favorecida por el hecho de que intervenga material, por ejemplo un objeto indirecto, entre el verbo y la completiva). Vale la pena que nos detengamos en esta sugerente aportación, aunque sea de manera provisional y preliminar.

Desde el punto de vista teórico, los análisis de García y Schwenter vienen a decir que el dequeísmo no es un fenómeno de variación en el sentido de Lavob 1972, puesto que se trataría de variantes que no tienen el mismo significado referencial. En segundo lugar, si tenemos en cuenta que el dequeísmo está muy presente en ciertas zonas geográficas y prácticamente ausente en otras, de la te-

hecho de *que*, para el sentimiento lingüístico de las personas cultas, el dequeísmo tiene una mar-

cada connotación de vulgaridad..." (1974: 442-3, tomado de Schwenter 1999: 68).

sis de García en particular se seguiría, por ejemplo, que los argentinos, que son masivamente dequeístas, se mantienen más distanciados o menos implicados en la comunicación que los españoles, que lo son minoritariamente. La tercera cuestión, relativa ya al análisis de Schwenter; es qué fuerza demostrativa tienen las correlaciones: cómo sabemos que simplemente la mayor presencia de *de* en oraciones con tercera persona no se debe a que en el texto son más abundantes las oraciones de esta clase; esta precisión no aparece en el análisis cuantitativo. Es cierto que el hecho de que coincidan dos factores: mayor frecuencia en tiempos del pasado y mayor frecuencia con tercera persona podría sugerir que el hablante tiene que haber oído algo antes de contarlo, esto es, *de* señala una marca de "fuente de información", lo que se ha denominado un "evidencial"; "el uso de *de* atenúa el contenido proposicional, haciéndolo difuso" (Mollica 1991, tomado de Schwenter 1999: 75). Frente a esta posibilidad cabe destacar, no obstante, que el hecho de que *de* sea más abundante cuando entre el verbo y el complementante se interpone material lingüístico podría ser tanto índice de su evidencialidad (el autor no dice que lo sea) como de que *de* desempeña una función meramente gramatical: precisamente la de marcar que estamos frente a una oración. Asimismo, como señala atinadamente Schwenter; si fuera un evidencial esperaríamos que estuviera acompañado frecuentemente por adverbios epistémicos como *supuestamente* que atenúan el compromiso del hablante con el contenido proposicional de la oración. Sus correlaciones entre queísmo, dequeísmo y clases de verbos (que no tenemos tiempo de comentar aquí) son sin duda de gran interés; recordemos sólo que con un verbo típicamente del hablante (no de información ajena) sucede lo que vemos en (13) mientras que con formas como *comentar*, *informar* o *indicar*, el dequeísmo es abrumador:

- (13) a. Y me di cuenta *que* no era así.  
 b. Ellos se dan cuenta *de que* puede haber más.

[Tomado de Schwenter 1999: 78]

En fin, el interesante estudio de Schwenter deja abiertas muchas cuestiones: ¿hay un proceso de cambio en germen, estamos frente a una gramaticalización? ¿cuál es el sentido de las gramaticalizaciones miradas desde otras perspectivas gramaticales?

El único trabajo generativista que, sin plantearse directamente, suscita el problema del dequeísmo es Plann 1986. Desde esta perspectiva, queísmo y dequeísmo podrían tener que ver con la necesidad de las oraciones de recibir una marca de caso —sea a través de una preposición o directamente— para así hacer explícita su función sintáctica. Típicamente, la oración no va precedida de preposición casual cuando sigue a un verbo transitivo porque el verbo es un asignador de caso. La requiere en cambio cuando sigue a un nombre o adjetivo porque estos elementos no identifican directamente a sus complementos (no asignan caso). El parámetro en cuestión sería el de la necesidad de caso de la oración no-

minalización  
 das (por a

dición dia  
 que dese  
 canzadas  
 tener pre  
 vo del esp  
 llo 1995, l  
 tación de  
 compade  
 guos de la  
 más recie  
 de la orac  
 ciles de a  
 corpus es  
 verbo (de  
 te a una c  
 alguna pr  
 tamos fre  
 en el cor

1945 y h  
 verbos co  
 perdiend  
 enfrente  
 guas que  
 desarroll  
 ca de cas  
 dora par  
 un nomb  
 La elimi  
 régimen  
 les que n  
 ciones es  
 es la únic  
 ran en lo  
 narla. U  
 produce  
 laboraci  
 sino que  
 que en  
 dinada c



minalización y el de la naturaleza de los elementos que introducen las subordinadas (por aquí variarían las lenguas, no en lo que respecta a los asignadores).

¿Qué pasos pueden sugerirse para integrar los resultados de la tradición dialectológica y cognitivista con la perspectiva que acabo de reseñar, si lo que deseamos es un reanálisis y actualización de las conclusiones hasta ahora alcanzadas de modo que aumente nuestra comprensión del fenómeno? Conviene tener presente, ante todo, que la omisión y adición de *de* no es un rasgo exclusivo del español americano, aunque los investigadores lo documenten allí (De Mello 1995, Lázaro 1989, Llorente 1980). Ha de advertirse también que la interpretación del queísmo como ultracorrección (Bentivoglio y Sedano 1992) se compadece mal con el hecho de que exista queísmo desde períodos muy antiguos de la gramática del español y de que el dequeísmo sea un fenómeno mucho más reciente. Los estudios de frecuencia basados en las clases léxicas de rectores de la oración completiva (los trabajos de Arjona, por caso) presentan datos difíciles de aplicar a la explicación del fenómeno. Cuando se documenta que en un corpus específico hay una mayor frecuencia de dequeísmo con un determinado verbo (*decir*, por ejemplo, en el trabajo de Bentivoglio 1975: 7 —tres veces frente a una con *amenazar*, *comentar*, *comprender*, etc.—), ¿se insinúa con ello que hay alguna propiedad especial de este verbo que conduce a la mayor frecuencia o estamos frente una consecuencia azarosa de que el verbo haya aparecido más veces en el corpus?

Centrándonos por el momento en el *queísmo*, como señala Kany 1945 y hemos indicado más arriba, se encuentra ya en español antiguo, cuando verbos con *de* como *aconsejar*, *creer*, *prometer* o *olvidar* cambiaron su construcción perdiendo la preposición. La conclusión a la que puede llegar un tipólogo que se enfrente con esta variación es que el español se está acercando al tipo de las lenguas que no añaden una marca específica de caso a las oraciones y, por lo tanto, desarrollando un potencial cambio sintáctico (el parámetro 'oraciones con marca de caso' se convierte en 'oraciones sin marca de caso'). Resulta muy reveladora para este punto de vista la abundante ausencia de *de* en las completivas de un nombre y el reanálisis de los verbos de régimen como verbos transitivos puros. La eliminación de *de* ante nombre se cruzaría, en efecto, con las vacilaciones del régimen de los verbos y por ello el queísmo se extiende a los verbos pronominales que necesariamente han de llevar preposición. Así las cosas (esto es, si las oraciones españolas no necesitan caso), el dequeísmo con las completivas corrientes es la única ultracorrección posible y esperaríamos que tales construcciones se dieran en los hablantes que aspiran a tener conciencia de la norma sin llegar a dominarla. Una pregunta evidente que sigue a esta consideración es qué cambios se producen en la estructura del complementante como consecuencia de esa reelaboración o ultracorrección. Reelaboración que, por otra parte, no es aleatoria sino que está en línea con las características generales de los complementantes, que en muchas lenguas contienen información acerca del contenido de la subordinada que introducen. Elaborar formalmente esta suposición, sin embargo, no es

sencillo; convendrá organizar los datos, relacionarlos con otros fenómenos estudiados y buscar las generalizaciones que subyacen a ellos (cfr: Demonte y Fernández Soriano 2000 a estos efectos).

En cuanto a lo que aquí nos concierne, resulta evidente que si seguimos con detenimiento un fenómeno de variación que ha merecido juicios estimativos categóricos: Rabanales, Lázaro, García Yebra han sido muy severos con los hablantes queístas y dequeístas, advertimos con facilidad que, más allá de esas estimaciones que son ajenas a la naturaleza lingüística del fenómeno, su interés para la gramática es inmenso: proporcionan datos de un interesante reanálisis, quizá relacionado con el parámetro relativo a la estructura y la composición en rasgos del complementante que introduce las subordinadas sustantivas; permite empezar a entender qué puede ser la variación sintáctica; sirve para cotejar hipótesis alternativas sobre la naturaleza del lenguaje.

#### *Deber y deber de*

Como es sabido, en el habla normal de las personas cultas no se respeta la distinción establecida por las gramáticas normativas entre las construcciones de <deber + infinitivo> y <deber de + infinitivo>. Según la RAE, la primera debería expresar obligación y la segunda probabilidad. Pero las gramáticas reconocen también que existe confusión entre las dos perífrasis tanto en la lengua hablada como en la escrita. Yllera 1980 señala que en la Edad Media la primera perífrasis antes citada tenía ya las dos acepciones y da testimonios del significado de obligación de *deber de* ya en el siglo XIII. Yllera añade que la distinción entre las dos formas es artificial porque ambas servían para las dos expresiones.

Samper Padilla, Hernández Cabrera y Troya Déniz (en prensa) han llevado a cabo un muy cuidadoso trabajo destinado a comprobar si en la norma lingüística culta de las doce más prestigiosas ciudades hispánicas "se respeta la diferencia de usos que propugna la Real Academia Española." El cuadro de (14), igual al de (6), refleja sus resultados globales:

(14)	<i>deber + infinitivo</i>	<i>deber de + infinitivo</i>
<i>valor de obligación</i>	83.2	73
<i>valor de probabilidad</i>	16.8	27
<b>N</b>	<b>487</b>	<b>63</b>

[Tomado de Samper, Hernández y Troya, en prensa]

valores, s  
significa r  
cho más  
en Madr  
dad (409  
así, pero  
años 70.  
Puerto F  
nificado  
tas form  
más frec  
y observ

canónico  
presar u  
lor de ic  
preposi  
(con ex  
dores, l  
ración p  
como u  
preposi  
es aquí  
tos otr  
preposi  
primera  
altos de  
ria siem

vos sob  
la perf  
sa imp  
este só

"aberr  
(idénti

Como es fácil advertir, las dos construcciones se emplean con los dos valores, si bien es dominante en ambas el sentido de obligación. *Deber* + infinitivo significa no obstante probabilidad y, en general, esta perífrasis con *deber* se usa mucho más que la otra. En el cuadro de distribución por ciudades llama la atención que en Madrid la perífrasis con *deber de* signifique más probabilidad (60%) que necesidad (40%) (entre un total de 10 usos, cierto es, frente a 21 de *deber*). Hoy no sería así, pero recordemos que estas encuestas se llevaron a cabo a comienzos de los años 70. Otros datos de interés son: que Las Palmas de Gran Canaria y San Juan de Puerto Rico son las ciudades donde aparece con más frecuencia *deber de* con significado de obligación; que sólo dos informantes entre 168 (un 1,4%) emplearon estas formas como aconseja la Academia, y que la perífrasis con *deber de* es mucho más frecuente en las ciudades españolas que en las americanas. Hasta aquí los datos y observaciones del ejemplar trabajo de Samper, Hernández y Troya.

A tenor de estos hechos, resulta evidente que estamos ante un caso canónico de variación —de opción libre del hablante entre dos formas para expresar un mismo significado—, y que no se puede asignar a la forma de ningún valor de iconicidad (García 1986) o evidencialidad. Parece también que la forma sin preposición es la más frecuente en la mayoría de las ciudades de habla hispana (con excepción de algunas españolas), por lo tanto, como señalan los investigadores, la aparición de *de* podría entenderse como ultracorrección. Esta consideración podría hacer pensar en un paralelismo con la interpretación del dequeísmo como ultracorrección; no obstante, el paralelismo no es aconsejable ya que la preposición no podría ser analizada en estos casos como un complementante. De es aquí la preposición comodín que aparece en perífrasis como *haber de* y en tantos otros casos. El trabajo antes mencionado apunta a que la eliminación de la preposición es más frecuente cuando el verbo auxiliar acaba en vocal (por eso la primera y la tercera personas del plural son las que presentan los porcentajes más altos de *deber de*). La regla parecería ser pues: elimínese la preposición innecesaria siempre que la fonología lo permita.

En todo caso, la moraleja es que intentar establecer valores normativos sobre una confusión que arranca de ocho siglos atrás y que parece mantener la perífrasis con *de* sólo por la presión de la escuela puede llegar a ser una empresa imposible. La lengua está llena de piezas léxicas y construcciones polisémicas y este sólo sería un caso más en ese conjunto.

*La variación en las relativas: "relativas enfáticas" y "quesuismo"*

Benot (1910: 226-269, citado por Brucart 1996) caracteriza como "aberraciones que no consienten el análisis" a oraciones como las siguientes (idénticas a las de (7) *supra*):

- (15) a. Imagínate en las tonterías que habrá pensado.  
b. Fíjate por las calles que nos lleva.

- c. ¡A la gentuza que habrá tratado este hombre!  
[Tomados de Brucart 1996: (20)]

Si estas oraciones se analizan como relativas, tal como se ha hecho en gran parte de la tradición —donde se las denomina “relativas desencajadas” precisamente por la característica que estamos destacando—, no será posible explicar que la preposición que introduce el constituyente objeto de la relativización aparezca precediendo al antecedente de la relativa. La única forma posible de las oraciones anteriores sería la que tenemos en (16), oraciones externamente muy semejantes a las relativas:

- (16) a. Imagínate las tonterías en que habrá pensado.  
b. Fíjate las calles por las que nos lleva.  
c. ¡La gentuza a la que habrá tratado este hombre!

Bello 1847 había destacado ya que esta doble posibilidad se daba sólo en las oraciones exclamativas directas e indirectas y no en las relativas estrictas. En todo caso, las oraciones de (17), verdaderas relativas, no admitirían la forma con la preposición unida al antecedente:

- (17) a. Escribe las tonterías en que estás pensando.— \*Escribe en las tonterías que estás pensando.  
b. Me dibujó el camino por el que se va a la ermita. — \*Me dibujó por el camino que se va a la ermita.

Más aún, hay una tercera variante de estas formas exclamativas en las que se duplica la preposición que rige al elemento enfatizado:

- (18) a. Es increíble en los líos en que se ha metido.  
b. No quiero ni recordar por los andurriales por los que nos llevó.

Brucart 1966 y 1999 propone analizar estas oraciones de la misma manera en que se tratan estructuras como las de (19):

- (19) a. Es increíble las bobadas que escribe.  
b. Me imagino el disgusto que se llevará su madre.  
c. ¡Los coches que tiene Santiago!

Formulado de una manera muy esquemática: las estructuras que comentamos —al menos las de (15)— no son en realidad relativas sino completivas y en ellas, “por motivos de énfasis hay un elemento que se desplaza desde el interior de la subordinada hasta alcanzar la primera posición absoluta (la de espe-

cificado;  
máticos

ma con  
bordina  
a lo que  
maticali

entre (1  
el SN re  
de esté  
ta postu  
malizaci  
relativas  
relativas

ras del t  
cia que  
gramátic  
aplicarse

en el int  
forma c

neral de  
interior

12. Las es  
den o  
relativ  
na un  
SCON

cificador de SC). No se trata, por lo tanto, en contra de la opinión de muchos gramáticos, de un fenómeno de prolepsis de la preposición." (Brucart 1996:10).

Una posibilidad es pensar que en los tres casos estamos ante la misma construcción puesto que tanto en (15) como en (16) la eliminación de la subordinada produce agramaticalidad. Esto es lo que muestran (20a) y (20b), frente a lo que sucede con las verdaderas relativas, cuya eliminación no afecta a la gramaticalidad de la oración: (20c):

- (20) a. \*Imagínate (en) las tonterías.  
 b. \*Fíjate (por) las calles.  
 c. Me describió el camino (por el que había pasado).

Si aceptamos que estamos ante la misma construcción, la alternancia entre (15) y (16) podría deberse a que el constituyente enfático puede ser tanto el SN regido por la preposición, como todo el SP; esto es, dependiendo de dónde esté el rasgo de énfasis se movería uno u otro constituyente. No obstante, esta postura, que yo sepa, no se ha defendido hasta ahora porque no tiene una formalización obvia. Brucart 1999, en efecto, considera a las oraciones de (16) como relativas canónicas y a las de (18) como un cruce entre la estructura de (15) (las relativas-completivas enfáticas) y la de las verdaderas relativas (las de (16)).<sup>12</sup>

Si bien dejaremos de lado en este trabajo la formación de las estructuras del tipo de (16) y (18), no queremos pasar por alto el hecho de que la alternancia que comentamos se da entre estructuras posibles, en virtud de las reglas que la gramática posee a otros efectos: sobre un mismo conjunto de elementos podrían aplicarse dos reglas dando lugar a dos resultados configuracionales.

El quesuismo, ilustrado en (21a), consiste en el empleo del posesivo *su* en el interior de una oración relativa introducida por *que* cuando cabría esperar la forma correspondiente con el relativo posesivo *cuyo* en posición inicial (21b):

- (21) a. Este es el disco [que acaba se salir su grabación en CD.]  
 b. Este es el disco [cuya grabación en CD acaba de salir.]

Se trata de un fenómeno que no puede desvincularse del más general de las relativas introducidas por el subordinante *que*, y *que* contienen en su interior un pronombre pleonástico o reasuntivo:

Las estructuras de (16), no así las de (15), se pueden obtener tanto con el análisis tradicional de las relativas (como estructuras con un SN que domina una relación de hermandad entre SN y SCOMP) como con un análisis en la línea del clá-

sico de J.R. Vergnaud, retomado por Kayne, en el que el antecedente se mueve desde el interior de un SP situado en el especificador de COMP y se coloca en el especificador de ese SP.

- (22) a. Es un libro [que me lo recomendó el profesor.] [Trujillo 1990:30, tomado de Brucart 1999: 407]  
 b. Es una chica [que nadie quiere tener trato con ella.]

Con independencia de cuál sea el análisis de estas formas, lo que conviene destacar es que se trata de una estructuración de las relativas similar a la que se emplea, por ejemplo, en las lenguas semíticas (las denominadas con núcleo interno). Según se atestigua en Comrie (1990: 662), en el acadio una oración como *Yo vi al hombre a quien el rey dio la casa* tendría una estructura similar a la secuencia castellana (donde omito detalles morfológicos) 'hombre<sub>ACUS</sub> este rey<sub>NOM</sub> casa<sub>ACUS</sub> el-dio<sub>esuf</sub> yo-vi'.<sup>13</sup>

En la gramática del castellano alternan, por lo tanto, dos formas de realización de las relativas en la gramática general: estructuras con movimiento explícito de un constituyente —donde este constituyente lleva el pronombre relativo correspondiente al antecedente de la relativa— y estructuras en las que ese movimiento no se da, al menos visiblemente, y la relación entre el antecedente y la subordinada se establece mediante una forma sufijal o pronominal que permanece *in situ* en la subordinada.

*Dos fenómenos de concordancia: la concordancia del verbo impersonal y la de las construcciones partitivas*

El fenómeno que vamos a considerar se sitúa a medio camino entre los que implican el uso de dos configuraciones y reglas para una misma construcción y los fenómenos de recategorización que veremos en la sección que sigue. En todos los dialectos del español, aunque mayoritariamente en el español del Caribe y en el de Canarias, son frecuentes construcciones como las de (23), que han recibido desde siempre la consideración de incorrectas o vulgares:

- (23) a. Hubieron muchos espectadores en el campo.  
 b. Han habido demasiadas dificultades.  
 c. Habrán quienes afirmen lo contrario.  
 d. ¡Ojalá hubieran más posibilidades!

[Tomados de Gómez Torrego 1989: 92, que los considera "incorrectos"<sup>14</sup>]

<sup>13</sup> En realidad, estas estructuras son idénticas a las que se dan en lenguas como el persa, en las que opera la llamada "jerarquía de accesibilidad". En la lengua persa, si lo que se relativiza no es el sujeto o el objeto directo, la única opción posible es precisamente la aparición del complementan-

te no relativo y la presencia en posición canónica de un pronombre de rasgos idénticos a los del antecedente.

<sup>14</sup> Gómez Torrego dice que en estos casos "...se hace concordar el complemento directo con el verbo" (Gómez Torrego 1997: 268).

suele deci  
argument  
cepción, n

en alguno  
jeto nocic  
de "ascen  
predicaci  
en un suje  
plo inglés

verbo imp  
mente ve  
mento int  
cia de ho  
inacusativ  
pues desv

(10), tien

dición de  
como dol  
nificado n  
lectivos c  
de objeto

Aunque no dispongo de estudios exhaustivos a este respecto, se suele decir que esa concordancia inesperada entre el verbo impersonal *haber* y el argumento que aparece a su derecha se da en todos los tiempos verbales, a excepción, naturalmente, del presente.

En las lenguas del mundo, los verbos existenciales como *haber* y *ser* en algunos de sus usos oscilan entre la construcción impersonal (esto es, sin sujeto nocional ni gramatical), como en el caso de (24a), y su empleo como verbos de "ascenso". En esta segunda situación, uno de los elementos de una relación de predicación seleccionada categorialmente por el verbo impersonal se convierte en un sujeto gramatical, que concuerda con el verbo existencial, como en el ejemplo inglés de (24b) y en los casos antes citados de (23), así como en (24c):

- (24) a. Hay muchas personas (en el jardín).  
 b. There are three cats on the roof. (Lit.: son tres gatos en el tejado).  
 'Hay tres gatos en el tejado'.  
 c. Habían muchas personas (en el jardín).

En los casos de concordancia en español sucedería algo similar: el verbo impersonal se comporta como un inacusativo (los inacusativos son típicamente verbos de ascenso). Cuando no hay concordancia, en cambio, el argumento interno permanece *in situ* y recibe interpretación partitiva. La concordancia de *haber* supone, por lo tanto, una regularización del paradigma de los inacusativos, que en español son generalmente verbos de ascenso. No habría pues desviación sino, al contrario, regularización.

La concordancia ambigua en las oraciones de (25), similares a las de (10), tiene una razón de ser y una explicación distintas:

- (25) a. Una docena de niños no *podieron* patinar. / Al examen sólo se *presentan* la mitad de los alumnos. / Antes se *recibían* el doble de telegramas que ahora.  
 b. Una docena de niños no *pudo* patinar. / Al examen sólo se *presenta* la mitad de los alumnos. / Antes se *recibía* el doble de telegramas que ahora.

[Tomados de Martínez 1999: 2776].

La posible doble concordancia en los casos de (25) se debe a la condición de "sustantivos cuantificativos de grupo" (Bosque 1999: §1.2.3.4) de formas como *doble*, *docena*, *mitad*, *mayoría*, *fajo*, *totalidad*, etc. Estos nombres poseen significado múltiple (a diferencia de los de medida como *caja*, *kilo*, *metro*, o de los colectivos como *ejército* que, en singular, designan cantidad de materia o pluralidad de objetos). Es posible que sea esa propiedad la que les permite actuar sintácti-

camente como si fueran cuantificadores. Si así es, el elemento referencial de la expresión nominal será el sustantivo que los sigue, el que indica semánticamente la clase de cosas sobre la que cuantifica la expresión *doble*, *docena*, etc.; este sustantivo será asimismo el núcleo de la frase nominal y determinará la concordancia. Esto es lo que se muestra en (25a). A juzgar por (25b), sin embargo, los sustantivos cuantificativos de grupo pueden interpretarse también como nombres colectivos (del mismo modo que algunos colectivos pueden interpretarse como cuantificativos): "un ejército de curiosos, una jauría de periodistas, una manada de hinchas..." (Bosque 1999:24)); en ese caso se constituirán en núcleo de la frase nominal y el constituyente <de + SN> será un modificador restrictivo de la clase de cosas designada por el colectivo; esto es lo que explica la concordancia en singular con el sustantivo colectivo.

La doble concordancia, en suma, no es resultado de ninguna alteración de la norma sino reflejo de dos interpretaciones semánticas que dan lugar a dos análisis sintácticos.

### 3.2.2. Norma y gramática: los fenómenos de recategorización

Los fenómenos de transitivización o detransitivización de ciertos verbos, el cambio de categoría de algunos adjetivos y adverbios (*Estamos medios muertos*, *Cantó lindo*), la vacilación entre el valor nominal y preposicional de formas como *enfrente* o *cerca*, el régimen preposicional en sus múltiples formas, la variación en el número de rasgos de los pronombres átonos (leísmo, laísmo, le por les, etc.) y la presencia de *a* ante los objetos directos (en algún sentido la alternancia *deber / deber de* que analizábamos en la sección anterior) corresponden al segundo grupo que antes delineábamos. Son fenómenos de vacilación (sub)categorial —dicho de una manera meramente descriptiva— que pueden dar lugar a inconsistencias en el habla de un mismo individuo. Los denominaremos fenómenos de recategorización porque implican bien que un elemento se interprete en un dialecto como de una (sub)categoría y en otro de como de otra (un adverbio como adjetivo, por ejemplo), bien que la recategorización sea de una subcategoría en otra subcategoría (un verbo intransitivo 'se hace' transitivo, por así decir).

Son dos las principales diferencias entre estos dos casos y los que nos ocupaban antes. En primer lugar; aquellas alternancias se derivan de la acción y revisión de principios gramaticales y su parametrización, mientras que en estos lo que parece cambiar es un rasgo determinado de un elemento. En segundo lugar; los casos anteriores afectan a construcciones mientras que estos se localizan en piezas léxicas individuales o en subconjuntos de ellas. No queremos indicar con esta distinción que los rasgos gramaticales de los elementos que intervienen en procesos como el dequeísmo no estén en juego en aquellos fenómenos de reanálisis paramétrico, lo que sucede es que allí determinan cómo se forma una secuencia, mien-

tras que e  
xica. Tal v  
estemos e  
cias léxic

de las cat  
bra conoc  
morfológi  
también p  
procesos  
lo elemen  
to, en que  
se en un  
*amar he*).  
modo, po  
cos' de ob  
del Río de  
alterna co  
afijo de los  
rición del  
ticos (cfr. l  
afijal tal co  
(obsérvese  
que darían  
tivamente

gramatical  
bios a func  
lo constitu  
zonas geog  
recta por

15 Cfr. por e



tras que en los que ahora nos ocupan determinan sólo la identidad de una pieza léxica. Tal vez, por lo tanto —pero esto habría que examinarlo con más cuidado—, estemos en un caso frente a alternancias sintácticas, y en otro frente a alternancias léxicas, si bien en las dos situaciones se ponen en juego rasgos gramaticales.

#### *Cambios de estatuto morfológico y cambios de categoría*

Estos fenómenos de 'recategorización' se asocian a las propiedades de las categorías léxicas, a sus rasgos formales y léxicos fundamentales. Es de sobra conocido que, con el paso del tiempo, se producen cambios en el estatuto morfológico de ciertos elementos (muchas veces por razones fonológicas pero también por la acción de procesos sintácticos y léxicos). Así, son frecuentes los procesos de lexicalización, en que dos palabras independientes se unen en un solo elemento léxico (los adverbios en *-mente*, por ejemplo), y los de debilitamiento, en que una palabra pasa a depender fonológicamente de otra hasta convertirse en un morfema ligado (como en el caso del futuro inicialmente perifrástico *amar he*). Por lo que se refiere a la variación sintáctica, se ha explicado de este modo, por ejemplo, la posibilidad de las construcciones de 'reduplicación de clíticos' de objeto directo, que se dan con más frecuencia en los dialectos de la zona del Río de la Plata y del cono sur de América (cfr: (26a)). Esta construcción —que alterna con la que no tiene reduplicación— sería consecuencia de la condición de afijo de los clíticos de objeto directo<sup>15</sup>. Un fenómeno de la misma índole es la aparición del morfema de plural de la desinencia verbal detrás de la secuencia de clíticos (cfr: (26b)): si los clíticos son afijos y no núcleos categoriales, otro elemento afijal tal como la marca de número puede adjuntarse al tema detrás de los clíticos (obsérvese que la gramática normativa considera incorrecto repetir la *s* en formas que darían *marchemos+nos* (ha de decirse *marchémonos*), lo que prueba que efectivamente son morfemas porque inducen fenómenos de *sandhi* interno):

- (26) a. Lo quiero a Pedro.  
b. marchesén, sientesén, digamelón.

Otro subtipo de recategorización es el simple cambio de categoría gramatical. Un caso conocido en la historia de la lengua es el paso de los adverbios a funciones preposicionales. Otro fenómeno paralelo de "gramaticalización" lo constituyen las conocidas construcciones locativas en las que, dependiendo de zonas geográficas, (27a) se utiliza en lugar de (27b), la estructura considerada correcta por los normativistas:

- (27) a. *delante mío, detrás mío, encima mío* (e incluso *en su delante, a su detrás, etc.*)  
b. *delante de mí, detrás de mí, encima de mí.*

Cfr., por ejemplo, Suñer 1988, Silva-Corvalán 1981, entre otros muchos.

(27) refleja el tratamiento del posesivo como modificador de un *delante*, *detrás*, etc. no prepositivo sino nominal, como en *al lado mío* (cfr. *a mi lado*). Una prueba de este carácter nominal es que el posesivo sólo tiene en estos casos interpretación personal (a saber: *el libro suyo* sólo puede significar 'el libro de usted / de él / de ella', es mucho más difícil que se lo interprete como 'el libro de la estantería'<sup>16</sup>). Igualmente, el *suyo* de *detrás suyo* sólo puede tener referencia personal. Además de este doble tratamiento, las construcciones anteriores presentan otra particularidad, también estudiada por Kany (1945: 66 y ss.), que consiste en la posibilidad de concordancia del posesivo con el individuo que se constituye en punto de referencia de la locación; tenemos, así *delante mía*, *detrás mía*, *encima mía*, que se dan en zonas como Sto. Domingo y Ecuador, y también en el sur de la Península.

En los conocidos casos de (28), donde en apariencia simplemente alterna la concordancia con la no concordancia, lo que sucede es que el determinante o cuantificador de grado puede ser atraído por los rasgos de género y número del núcleo nominal, manifestando así un comportamiento similar al de los adjetivos (como *todo/a*). Algo parecido ocurre con la alternancia *puro/pura* con valor de intensificador de un adjetivo (*lo hizo de pura traviesa* (Cuervo, §380, citado por Kany)).

(28) *estaba media cansada frente a estaba medio cansada.*

Nótese que esto no sucede con todos los cuantificadores y adverbios sino sólo con los que modifican a adjetivos. Estas formas, al igual que los marcadores de foco como *sólo* o *incluso*, tienden a incorporarse a los elementos que modifican y a formar con ellos una especie de compuesto sintagmático.

Es bastante habitual que las gramáticas normativas sancionen estos casos de concordancia indebida. Sin embargo, estamos frente a un hecho gramatical normal de recategorización.

#### *Cambio de subcategoría*

Otro tipo de recategorización generalmente caracterizado como incorrecto es el paso de un elemento a otra subclase de la categoría mayor a la que pertenece, debido a la intervención de un proceso léxico que tiene implicaciones sintácticas. Gómez Torrego 1989 trae precisamente epígrafes que rezan "verbos intransitivos usados incorrectamente como transitivos" e "intransitivizaciones incorrectas". Las formas intransitivas que se usan indebidamente, a su juicio y en el orden en que este autor las enumera, son las que aparecen en (29):

<sup>16</sup> Cfr. Álvarez Martínez 1989 y Freites Barros 1998, y las referencias que aquí se dan, para un estudio

actualizado de los posesivos pospuestos de segunda y tercera persona.

bos qu  
te, enc  
estos v  
pica di  
sionar  
destac  
1981 y  
pleme  
prepo  
nancia  
a; y al

de un  
un ver  
vo de  
bio de  
sativa  
transit  
un ver

vizan  
Pues  
sa ex  
transi  
plos s

(29) VERBOS INTRANSITIVOS QUE SE USAN INCORRECTAMENTE COMO TRANSITIVOS  
(de Gómez Torrego 1989: §2.3.)

*cesar; dimitir; quedar* (tr. de *quedarse*), *desayunar* (por *desayunar con*, *caer*, *matar*, *estallar*, *repercutir*, *incautar* (por *incautarse de*), *abastecer* (por *abastecer de*), *luchar* (por *luchar por*), *urgir*, *emanar*, *recurrir* (por *recurrir contra*), *aludir* (por *aludir a*), *callar*, *surgir*, *transcurrir*, *transitar* (por *transitar por*), *conexionar* (por *conexionarse*), *acceder* (por *acceder a*), *confiar* (por *confiar en*), *obsequiar* (por *obsequiar con*), *regresar*.

Si examinamos cuidadosamente esa lista, advertiremos que los verbos que en ella aparecen pertenecen en general a dos grandes clases. Por una parte, encontramos verbos de régimen preposicional que se convierten en transitivos; estos verbos son generalmente agentivos y tienden a adoptar la forma sintáctica típica de los verbos agentivos. Como sabemos, la alternancia entre régimen preposicional y régimen directo es un lugar común de la historia de la lengua. Cuervo destaca alternancias como *huir un lugar*, *huir de un lugar*. Cano Aguilar (1977-78, 1981 y 1999: §29.1.5.1) ha delimitado tres tipos de variación histórica en los complementos de régimen verbal, a saber, casos de alternancia entre régimen directo y preposicional: *creer (en)*, *saber (de)*, *recordar (de)*, *caminar (por)*, *usar (de)*, etc.; alternancia entre distintos tipos de regímenes: *creer* y *pensar* se construían con *de*, *en* y *a*; y alternancias en función de la naturaleza categorial del complemento.

En un segundo grupo de estos verbos, la transitivización es resultado de un proceso de causativización: de conversión de un verbo de causa interna en un verbo de causa externa. En el español existe un proceso léxico muy productivo de destransitivización que acontece con una amplísima serie de verbos de cambio de estado que dan lugar a una forma intransitiva (con interpretación anticausativa o de evento internamente causado). En estas construcciones el objeto de la transitiva es el sujeto de la construcción intransitiva. La forma intransitiva suele ser un verbo pronominal (cfr: 30a), pero no tiene que serlo obligatoriamente (30b):

- (30) a. *hundir - hundirse* (Juan hundió el barco, El barco se hundió). / *romper - romperse* (El viento rompió la puerta - La puerta se rompió). / *disolver - disolverse* (El calor disolvió la mantequilla - La mantequilla se disolvió).  
b. El granjero engordó los pollos - Los pollos engordaron. / Juan hirvió la leche - La leche hirvió (sin que yo lo advirtiera).

En la lista de Gómez Torrego los verbos no de régimen que transitivizan son los siguientes: *quedar*, *caer*, *repercutir*, *emanar*, *callar*, *surgir*, *regresar*, etc. Pues bien, la transitivización de estas formas implica usarlos como verbos de causa externa, con un agente generalmente animado, en vez de adoptar la forma intransitiva típica de los eventos internamente causados, como se ve en los ejemplos siguientes:

- (31) a. {Cesaron / dimitieron} al director general. / El director general {cesó / dimitió.} (esta sería la única forma correcta para Gómez Torrego).  
 b. Quedé el libro encima de la mesa. / El libro se quedó encima de la mesa.<sup>17</sup>  
 c. ¡Cuidado, no lo caigas! / El objeto se cae.  
 d. La policía ha muerto a tiros a un terrorista / El terrorista murió.  
 e. El profesor ha transcurrido las horas corrigiendo redacciones / Las horas transcurrieron.  
 f. Los sindicatos urgen la retirada del estatuto / La retirada del estatuto urge.

[El primer ejemplo de cada par está tomado de Gómez Torrego 1989: 94-99]

La conclusión es que la supuesta incorrección se debe a la acción de procesos bien puramente sintácticos, como el cambio de régimen, bien léxico-sintácticos como la causativización, ambos muy productivos tanto en la historia de las lenguas como en la creación léxica actual. Naturalmente, la destransitivización de verbos transitivos a la que alude este lingüista en otro apartado es simplemente el caso inverso al que acabamos de describir: se trata de uso anticausativo de verbos causativos:

- (32) *El profesor suspendió a diez alumnos* (Este sería el uso correcto) / *Los alumnos suspendieron*.

#### *La a ante objetos directos animados*

Lo primero que debemos preguntarnos respecto de los casos de variación que se encuentran bajo este rótulo es si es posible analizar la presencia o ausencia de la proposición *a* ante objeto directo como un fenómeno de norma. Coseriu 1969 sugiere críticamente que así es cuando indica que "dos variantes intercambiables desde el punto de vista del sistema pueden oponerse en la norma. Así, por ej., el sistema español permite, en determinados casos, la construcción de complemento personal objeto con la preposición *a* o sin ella; pero es evidente que en la norma *querer a un criado* se opone netamente a *querer un criado*" (*op.cit.*: pág. 85). La explicación de Coseriu se detiene aquí.

López Morales se expresa con más cautela cuando afirma que "...situación este fenómeno en su verdadera perspectiva es asunto problemático porque al margen de las gramáticas normativas, la aparición de */a/* ante complementos di-

<sup>17</sup> Gómez Torrego da como prescripción normativa que en estos casos ha de usarse el verbo *dejar*. Lo que sucede es que la alternancia anti-

causativa puede hacerse con dos piezas léxicas distintas, con una sola o con una con variante pronominal.

rectos p  
to, la p  
pecificid  
que no  
un. Por  
miento  
so. De i  
ra distin  
verbo c  
que, po  
los casc  
tancia c  
rica se e  
via de a  
dos for  
sintácti  
do, si se  
lacionar

1998 se  
chos ej  
esa dife  
en que

Conllev  
sino ur  
tambié  
ademá  
tructur

rectos posee tendencias que no se ven con toda claridad..." [1992: 141]. En efecto, la preposición *a* de los objetos directos es una marca compleja —expresa especificidad del objeto, agentividad, animacidad del objeto— de ahí, por ejemplo, que no se puede computar igual una *a* que falta antes de *el* que una delante de *un*. Por eso, cuando se toma la falta de *a* en *Contraté un abogado* como incumplimiento de un caso canónico de empleo de *a* en realidad no se está siendo preciso. De igual modo, se pueden obtener datos espurios si no se clasifican de manera distinta las *a* que faltan tras un verbo como *abrazar* y las que no estén tras un verbo como *contratar* o *ver*. *Abrazar* es un verbo de sujeto humano y agentivo que, por lo tanto, tiende fuertemente a poner *a* delante de sus objetos. Abundan los casos similares a éste que nos indican que, con independencia de la importancia de los datos cuantitativos —que seguramente nos indicarán que en América se emplea más la preposición *a* ante objeto directo—, sólo la existencia previa de análisis sintácticos pormenorizados y una clara idea de los contextos en que dos formas "son la misma" con alguna variación, permitirán establecer las variables sintácticas y, a partir de ahí, estudiar su distribución geográfica o social. Por otro lado, si se aspira a encontrar la causa de esa mayor aparición, tal vez convendrá relacionar esos resultados con los relativos a la reduplicación de los objetos directos.

Veamos algunos ejemplos de lo que pretendo razonar: De Kock 1998 señala con razón que "No es difícil encontrar equivalentes con *a* para muchos ejemplos que no la llevan" (1998: 19). Los ejemplos en los que encuentra esa diferencia son los siguientes (*a*, *b* son casos en que se omite la *a*, *a'*, *b'* casos en que se la incluye):

- (33) a. El disfraz de sus metáforas parece conllevar [...] unregonero que anuncia su suerte y procedencia. LEZ 55 [Tomado de De Kock 1998: 17]
- a'. (...) la prisa y el sentimiento de culpa (...) llevan *al* lector contemporáneo a descartar; (...) COR 31 [Tomado de De Kock 1998: 19]
- b. Como si esa misma caída grave del sueño fuese transformando [...] las divinidades de la sangre y la ira en los nuevos dioses del sueño y la reconciliación. LEZ 147 [Tomado de De Kock 1998: 18]
- b'. El culto exigía alimentar *a* los dioses con sangre humana (...) PAZ 163 [Tomado de De Kock 1998: 19] (...) el hombre entra en relación con la divinidad *a* la que aplaca (...) ZAM 259 [Tomado de De Kock 1998: 19]

Los casos de (33a) y (33a') no son, a mi modo de ver, comparables. *Conllevar* es un verbo implicativo cuyo objeto directo no es una entidad referencial sino una proposición, la *a* es imposible en estos casos; el *llevar* de (33b) selecciona también una entidad cuasi oracional, de modo que *al lector* es el sujeto de *descartar*, además de estar en la posición de objeto de *llevar*, como sucede también en estructuras paralelas con verbos de percepción. Los casos (33b) y (33b') presentan

también varias diferencias: en primer lugar, el verbo *transformar* es un predicado que exige dos argumentos internos (como *convertir*, *asociar*, *conectar*, etc.); el primer argumento de ese verbo lleva caso acusativo, pero —por razones seguramente sintácticas que habría que precisar— no requiere obligatoriamente *a* (cfr: *Transformó (a) las monjas en ciclistas*, *Conectó (a) los hijos con los padres*). *Alimentar*, en cambio, es un verbo de un solo argumento interno y, al igual que sucede con *besar*, *conmocionar* y otros verbos que reúnen todos los requisitos que fuerzan al objeto directo con *a*, lleva la preposición casi por defecto (*Eso alimenta / conmociona incluso \*(a) las piedras*). En este caso, en suma, la variación aparente parece ser un epifenómeno de un conjunto de factores de distinto rango.

Es tiempo ya de concluir. La reflexión general y los análisis necesariamente esquemáticos que hemos desarrollado a lo largo de estas páginas permiten aseverar que el análisis gramatical de ciertas alternancias sintácticas y léxico-sintácticas, generalmente consideradas fenómenos de la norma, tiene implicaciones de interés. Entre otras virtualidades, permite afinar mejor cuáles son las reglas que subyacen a las construcciones de nuestra lengua, enriquece la reflexión teórica y, desde luego, conduce a una descripción mucho más afinada de los fenómenos gramaticales en liza. Así pues, la norma, reflejo de variaciones posibles y no accidentales, es una parte esencial de la gramática descriptiva y de la gramática teórica.

### Referencias bibliográficas

- ALARCOS, Emilio. 1994. *Gramática de la lengua española*. Madrid, Espasa Calpe, RAE, Colección Nebrija y Bello.
- ALCINA FRANCH, Juan y BLECUA, José Manuel. 1975. *Gramática española*. Barcelona, Ariel.
- ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M. Ángeles. 1989. *El pronombre I: personales, artículo, demostrativos y posesivos*. Madrid, Arco/Libros.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. 1996. "Enseñar gramática, aprender lengua". En Mantecón B. y Zaragoza, F. (eds.): *La gramática y su didáctica*, Málaga, Gómez, M. (ed.)
- ARJONA, Marina. 1979. "Usos anómalos de la preposición *de* en el habla popular mexicana". *Anuario de Letras*, 16, 67-90.
- BELLO, Andrés. 1847. *Gramática de la lengua castellana*. Buenos Aires, Sopena.
- BENOT, Eduardo. 1910. *Arte de hablar: Gramática filosófica de la lengua castellana*. Madrid, Hernando. Reed. por R. Sarmiento, Barcelona, Anthropos, 1991.

- BENTIVOGLIO, Paola. 1976. "Queísmo y dequeísmo en el habla de Caracas". En F. Aid, M. C. Resnick y B. Saciuuk (eds.), *Colloquium on Spanish Linguistics*, Washington D.C., Georgetown University Press, 1-18.
- BENTIVOGLIO, Paola. 1980-81. "El dequeísmo en Venezuela, ¿un caso de ultracorrección?". En *Boletín de Filología. Homenaje a Ambrosio Rabanales*, XXXI, Chile, 705-719.
- BENTIVOGLIO, Paola. y SEDANO, Mercedes. 1992. "Panorama del español hablado en Venezuela". En C. Hernández Alonso (Coord.), *Historia y presente del español en América*, Valladolid, Pabecal / Junta de Castilla y León, 775-802.
- BERNAL, John D. 1975. *La proyección del hombre. Historia de la Física clásica*. Madrid, Siglo XXI de España.
- BOSQUE, Ignacio. 1997. *La búsqueda infinita. Sobre la visión de la gramática en Salvador Fernández Ramírez*, Madrid, RAE.
- BOSQUE, Ignacio. 1999. "El nombre común". En I. Bosque y V. Demonte (dirs.), cap. 1, 3-76.
- BOSQUE, Ignacio. y DEMONTE, Violeta. (dirs.). 1999. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid, Espasa Calpe, RAE, Colección Nebrija y Bello.
- BRUCART, José María. 1999. "La estructura del sintagma nominal: Las oraciones de relativo". En I. Bosque y V. Demonte (dirs.), cap. 7, 395-522.
- BRUCART, José María. 1996. "El análisis gramatical de la variación sintáctica". Manuscrito inédito, UAB.
- CANO AGUILAR, Rafael. 1977-78. "Cambios en la construcción en los verbos en el castellano medieval". *Archivum*, XVII-XXVIII, 335-379.
- CANO AGUILAR, Rafael. 1981. *Estructuras sintácticas transitivas en español actual*. Madrid, Gredos.
- CANO AGUILAR, Rafael. 1999. "Los complementos de régimen verbal". En I. Bosque y V. Demonte (dirs.), cap. 29, 1807-1849.
- CASTELLÀ, José María (1994). "¿Qué es gramática para la escuela? Sobre árboles, gramáticas y otras formas de andarse por las ramas". *Textos*, 2, 15-23.
- COMRIE, Bernard. 1990. *The World's Major Languages*. Oxford, Oxford University Press.
- COSERIU, Eugenio. 1969. "Sistema, norma y habla". En *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid, Gredos, Biblioteca Románica Hispánica, 11-113.
- DE KOCK, Josse. 1998. "El régimen directo preposicional. Norma, azar y necesidad". En *Norma, libertad y probabilidad*, Salamanca, Universidad de Salamanca.
- DEMELO, George. 1995. "El dequeísmo en el español hablado contemporáneo: ¿un caso de independencia semántica?". *Hispanic Linguistics*, 6/7, U. de Nuevo México, 117-152.

- DEMONTÉ, Violeta. 1999. Prólogo a *Aspectos de la Teoría de la sintaxis*. Noam Chomsky. Barcelona, Gedisa Editorial.
- DEMONTÉ, Violeta. 2000. Conferencia inaugural del I Congreso coreano-japonés de lingüística hispánica. *Norma, gramática y variación: una tipología*. Busan (Corea, 17 de Junio del 2000)
- DEMONTÉ, Violeta. y FERNÁNDEZ SORIANO, Olga. 2000. "Dequeísmo y queísmo en español y la naturaleza de COMP". Manuscrito inédito UAM.
- DUCROT, Oswald y SCHAEFFER, Jean Marie, (1995) *Nuevo diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. (Versión española: Girón, M<sup>a</sup> C, Rodríguez, M<sup>a</sup> T, Tordesillas, M.), Madrid, Arrecife.
- FERNÁNDEZ RAMÍREZ, SALVADOR. 1951. *Gramática española: Los sonidos, el nombre y el pronombre*. Madrid, Revista de Occidente.
- FODOR, Jerry A. 1983. *The Modularity of Mind*. MIT Press, Cambridge (Mass).
- FREITES BARROS, Francisco. 1998. "El posesivo pospuesto perifrástico de segunda y tercera persona". *Iberoromanía*, 47, 3-26.
- GARCIA, Erica. 1986. "El fenómeno (de)queísmo desde una perspectiva dinámica del uso comunicativo de la lengua". En *Actas del II Congreso Internacional sobre el español de América*, México, UNAM, 28-45.
- GÓMEZ TORREGO, Leonardo. 1989. *Manual de español correcto II*, Madrid, Arco/Libros.
- GÓMEZ TORREGO, Leonardo. 1997. *Gramática didáctica del español*. Madrid, SM.
- GÓMEZ TORREGO, Leonardo. 1999. "La variación en las subordinadas sustantivas: Dequeísmo y queísmo". En I. Bosque y V. Demonte (dirs.), cap. 34, 2105-2148.
- GONZÁLEZ NIETO, Luis. 1994. "Enseñar lengua en la Educación Secundario". *Textos*, 1, 27-42.
- HERNÁNDEZ ALONSO, César. 1992. (coord.). *Historia y presente del español en América*, Valladolid, Junta de Castilla y León.
- HERNÁNDEZ ALONSO, César. 1998. "Aspectos gramaticales del español actual". En *La lengua española a finales del milenio*, Burgos, Caja de Burgos, 65-87.
- KANY, Charles E. 1945. *American-Spanish Syntax*. Chicago, The University of Chicago Press. Trad. cast: *Sintaxis hispanoamericana*. Madrid, Gredos, 1969 [por la que cito].
- LABOV, William. 1972. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- LAVANDERA, Beatriz. 1978. "Where does the Sociolinguistic Variable Stop?". *Lang. Soc*, 7, 171-182.
- LÁZARO CARRETER, Fernando. 1989. "El dequeísmo". *Gaceta Ilustrada*, 12-VII-1981.



- LLORENTE, Antonio. 1980. "Consideraciones sobre el español actual". *Anuario de letras*, XVIII, 5-61.
- LÓPEZ FERRERO, Carmen. 1997. *La gramática en la enseñanza secundaria*. Universidad de Barcelona. Tesis doctoral.
- LÓPEZ GARCÍA, Ángel. 1994. *Gramática del español (I. La oración compuesta)*. Madrid, Arco Libros.
- LÓPEZ MORALES, Humberto. 1992. *El español del Caribe*. Madrid, MAPFRE.
- MARTÍNEZ, José Antonio. 1999. "La concordancia". En I. Bosque y V. Demonte (dirs.) 1999, cap. 42, 2695-2786.
- MENDOZA, A. (1996). "El saber gramatical: de centro del programa a sub-competencia comunicativa". En Mantecón, B. y Zaragoza, F. (eds.), *La gramática y su didáctica*, Málaga, Miguel Gómez, 689-699.
- MENDOZA-DENTON, Norma. 1999. "Sociolinguistics and Linguistic Anthropology of US LATINOS". *Annu. Rev. Anthropol.* 28, 375-395.
- MC-NLCH [*Macrocorpus de la norma lingüística culta de las grandes ciudades hispánicas*], 1998. Ed. por J. A. Samper Padilla, C. E. Hernández Cabrera y M. Troya Díez, ULPGC y ALFAL, 1998.
- MOLICA, María Cecilia. 1991. *Queísmo e dequeísmo no português do Brasil*. Río de Janeiro, tesis doctoral de la Universidad Federal de Río de Janeiro.
- MORERA, Marcial. 1988. *Estructura semántica del sistema preposicional del español moderno y sus campos de uso*. Puerto del Rosario, Servicio de Publicaciones del Excmo. Cabildo Insular de Fuerteventura.
- NEWMAYER, Frederick J. 1998. *Language Form and Language Function*. Cambridge, Mass. MIT Press.
- PIAGET, Jean, CHOQUET, Gustave, DIEUDONNÉ, Jean, THOM, René (y otros). 1978. *La enseñanza de las matemáticas modernas*. Madrid, Alianza Editorial.
- PLANN, Susan. 1986. "On Case Marking Clauses in Spanish: Evidence Against the Case Resistance Principle". *Linguistic Inquiry*, 17, 2, 336-346.
- PORTOLÉS, José. 2000. *La gramática de Andrés Bello (1847-1997)*. Schmitt, Ch. y Cartagena, N. (eds.), *En Actas del congreso-homenaje celebrado con motivo del ciento cincuenta aniversario de la Gramática Castellana destinada al uso de los americanos*, Bonn, Romanistischer Verlag, 129-157.
- QUIRK, Randolph, GREENBAUM, Sidney, LEECH, Geoffrey N. y SVARTVIK, Jan. 1985. *A Comprehensive Grammar of the English Language*, Londres y Nueva York, Longman.
- RABANALES, Ambrosio. 1974. "Queísmo y dequeísmo en el español de Chile", en *Estudios filológicos y lingüísticos. Homenaje a Angel Rosenblat en sus 70 años*, Caracas, Instituto pedagógico de Caracas, 413-444.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA 1973. *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid, Espasa-Calpe.

- RENZI, Lorenzo, SALVI, Jean Paolo y CARDINALETTI, Anna. 1995, 1988, 1991. *Grande Grammatica Italiana di consultazione*, vols. I, II, III, Milán, Il Mulino.
- SAMPER, José Antonio, HERNÁNDEZ CABRERA, Clara E. y TROYA DÉNIZ, Magnolia (en prensa): "El uso de *deber* + infinitivo y *deber de* + infinitivo en la norma lingüística culta de América y España", en *Homenaje a Ambrosio Rabanales*, RFUCH.
- SÁNCHEZ FERLOSIO, Rafael. 2000. *El alma y la vergüenza*. Barcelona, Destino.
- SCHWENTER, Scott A. 1999. "Evidentiality in Spanish Morphosyntax. A Reanalysis of (*de*) *queísmo*". En M<sup>a</sup> José Serrano (ed.), *Estudios de variación sintáctica*, Madrid, Iberoamericana, 65-87.
- SILVA-CORVALÁN, Carmen. 1981. "The Diffusion of Object-Verb Agreement in Spanish". *Papers in Romance*, 3, 163-176.
- SILVA-CORVALÁN, Carmen. 1991. "Spanish Language Attrition in a Contact Situation with English". En H. Seliger y R. Vago (eds.), *First Language Attrition*, Cambridge, UK, Cambridge University Press, 156-170.
- SUÑER, Margarita. 1988. "The Role of Agreement in Clitic-Doubled Constructions". *Natural Language and Linguistic Theory*, 6, 3, 391-434.
- TORIBIO, Almeida. 1993. *Parametric Variation in the Licensing of Nominals*. Tesis doctoral, Cornell University.
- TRAUGOTT, Elizabeth C. y KÖNIG, Ekkehard. 1991. "The Semantics-Pragmatics of Grammaticalization Revisited". En C. Traugott y B. Heine (eds.), *Approaches to Grammaticalization I: Focus on Theoretical and Methodological Issues*, Amsterdam, John Benjamins, 189-218.
- TRUJILLO, Ramón. 1990. "Sobre la supuesta despronominalización del relativo". En *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, 6, 23-45.
- TUSÓN, Jesús. 1980. *Teorías gramaticales y análisis sintáctico*. Barcelona, Teide.
- YLLERA, Alicia. 1980. *Sintaxis histórica del verbo español: las perífrasis medievales*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza/ Pórtico.