

Aprovechar la gramática para mejorar la redacción: los sujetos tácitos

Recibido: 25/10//17

Aceptado: 24/01/18

Manuel Leonetti
Universidad de Alcalá (UAH)
manuel.leonetti@uah.es

RESUMEN

En este trabajo se defiende la idea de que la reflexión consciente sobre la gramática durante el proceso educativo contribuye a la mejora y perfeccionamiento del uso de la lengua. En concreto, el aspecto que aquí se aborda está relacionado con el papel que desempeña el conocimiento gramatical acerca de la alternancia entre sujetos tácitos y sujetos explícitos en el control y uso adecuado de las relaciones de referencia y anáfora en el texto escrito. Para ello, se ofrece una selección de ejemplos con errores de redacción y una propuesta teórica y práctica, con la que se pretende demostrar que la incorporación de algunas ideas del análisis lingüístico reciente (*teoría de la accesibilidad*) ayuda, junto con la creación de tareas prácticas que refuercen la consciencia gramatical, a mejorar los mecanismos anafóricos que intervienen en la redacción de un texto.

PALABRASCLAVE

Expresión escrita, gramática, relaciones referenciales, sujetos tácitos

How to use grammatical knowledge to improve compositions: null subjects

ABSTRACT

This study defends the idea that conscious reflection about grammar during the educational process contributes to the improvement and perfection of language use. More specifically, it looks at the role that a proper understanding of the alternation between null and explicit subjects can play in the appropriate control and use of reference and anaphora relations in written texts. This is illustrated by looking at various student-writing errors. Finally, some recent ideas about linguistic analysis (namely, accessibility theory) are incorporated into a set of practical classroom tasks intended to reinforce grammatical awareness and thereby improve the use of anaphoric mechanisms in composition.

KEYWORDS

Written expression, grammar, referential relation, null subjects



ÍNDICE

1. *Introducción*
2. *El problema*
3. *Las claves para la reflexión. Pronombres y accesibilidad*
4. *Para practicar con las relaciones anafóricas*
5. *Conclusiones*
6. *Referencias*

1. *Introducción*

En los debates sobre el lugar de la gramática en la enseñanza, a menudo se tiende a oponer –erróneamente– la presentación de los contenidos gramaticales al objetivo práctico de mejorar el dominio de la lengua en los estudiantes. Con esta falsa contraposición se pretende minusvalorar la utilidad y la importancia de la gramática en el proceso educativo. Creo que las siguientes reflexiones de Ángela Di Tullio en la introducción de su *Manual de gramática del español* evitan distorsiones y expresan la visión más sensata y acertada del problema (Di Tullio 2005: 14):

La enseñanza de la gramática constituye sólo una parte de la formación lingüística del estudiante. ¿Quién puede dudar de que el objetivo prioritario de la enseñanza de la lengua es que el estudiante se exprese, oralmente o por escrito, con fluidez, que comprenda textos y que sostenga sus argumentos coherente y, en lo posible, eficazmente? Lo que resta probar, sin embargo, es que estas habilidades se adquieren sólo “haciendo” o si, alcanzado un determinado nivel de desarrollo cognitivo, la reflexión metódica sobre el funcionamiento de la lengua no acelera y profundiza tal adquisición.

Siguiendo la línea apuntada por Di Tullio, mi intención en este trabajo es defender la idea de que la reflexión consciente sobre el funcionamiento de la gramática durante el proceso educativo, lejos de resultar inútil, ayuda a mejorar y perfeccionar el uso de la lengua, porque hace al usuario consciente del papel de los mecanismos lingüísticos. Si la reflexión gramatical puede tener este efecto beneficioso, tenemos un buen motivo para incluirla en la formación lingüística, y es una justificación más que se añade a una serie de argumentos bien conocidos (cf. Di Tullio 2005: 15-16, Escandell y Leonetti 2011). El aspecto que me interesa

abordar aquí es el papel de la gramática en la redacción y en la práctica de la construcción de textos, una faceta de la formación lingüística cuya importancia no es necesario subrayar. En particular, trataré de problemas de referencia y de anáfora discursiva ligados al manejo de un mecanismo gramatical básico del español, la alternancia entre sujetos tácitos y sujetos explícitos. Este trabajo continúa la línea de propuestas prácticas valiosas como Figueras (2000).

Mi exposición está organizada de acuerdo con el siguiente esquema. La sección 2 incluye una selección de fragmentos con errores de redacción debidos a un uso torpe de la mencionada alternancia. Todos ellos llevan asociado un comentario que trata de resaltar lo esencial del problema. Una vez descrito así el tipo de dificultad que nos ocupa, en la sección 3 se exponen las ideas básicas de la teoría de la accesibilidad, aplicándolas al español, para mostrar que su incorporación a la explicación gramatical puede ayudar a explicar los hechos previamente comentados y a conectar de forma natural los contenidos gramaticales con la práctica de la redacción de textos. La sección 4 presenta algunos ejercicios orientados a mejorar el uso de los mecanismos anafóricos, y la sección final resume las propuestas realizadas y sugiere algunas consecuencias para la enseñanza de la lengua.

2. El problema

Para ilustrar la naturaleza del problema que me interesa, he recogido una pequeña colección de ejemplos tomados de fuentes diversas. Todos ellos corresponden a la lengua escrita, donde las dificultades para controlar y expresar adecuadamente las relaciones de referencia y anáfora en el texto son especialmente notables. Ello se debe a que la impericia y el descuido del hablante, en el uso hablado espontáneo, se suelen ver compensados por el recurso a los mecanismos paralingüísticos y kinésicos de la comunicación oral, y a una diferente gestión de los supuestos contextuales. En una conversación informal, incluso un estilo descuidado, desorganizado y poco preciso puede alcanzar sus objetivos básicos, si el destinatario es benevolente. En el texto escrito, en cambio, la elección de los mecanismos lingüísticos debe garantizar que el lector acceda sin

demasiados problemas a la interpretación adecuada, ya que no puede recurrir a apoyos externos.

Los fragmentos de (1) y (2) forman parte de sendas narraciones infantiles, *El gato con botas* y *Baba Yaga* (omito los datos editoriales, irrelevantes aquí). Los utilicé hace muchos años para proponer unos ejercicios en un manual de lengua y literatura para el bachillerato publicado por la editorial Santillana (Bosque y Rico (coords.) 2002/2003). Quizá merezca la pena señalar que en ambos casos la narración va acompañada de ilustraciones, con un protagonismo notable de las imágenes en el primer ejemplo: el papel de las ilustraciones no es desdeñable, porque permiten que un lector, muy especialmente un lector infantil, pueda seguir sin problemas el desarrollo de la narración incluso si el material lingüístico es insuficiente o deficiente. En cualquier caso, esto no justifica los errores de redacción. Veamos en primer lugar el fragmento de (1).

(1) “El joven vistió al Gato con la espada, las botas y un sombrero hallados en el desván y, así vestido, se fue de caza poniéndole una trampa al ingenuo animal. Con el conejo, marchó a palacio.”

La primera oración compleja está formada por dos oraciones coordinadas: en una se menciona a los dos protagonistas, el joven y el gato, y en la otra se continúa el relato con las acciones de uno de ellos, supuestamente el gato. Lo que realmente se comunica con la redacción de (1), sin embargo, es distinto de lo que sabemos que se dice en el cuento tradicional, porque el uso que se hace de los recursos gramaticales nos lleva hacia otra interpretación: por un lado, el sujeto de la segunda oración es tácito, y se entiende (por paralelismo con la oración anterior en la que el joven es el tema discursivo) como referido al joven, y no al gato –y lo mismo sucede con el sujeto implícito de la construcción absoluta *así vestido*–; por otro lado, en ausencia de ulteriores indicaciones, el SN definido *el ingenuo animal* tiende a entenderse como referido al gato, pero al lector infantil le basta un vistazo a la ilustración para comprender que se trata en realidad de un conejo, mencionado a continuación –nótese que para introducir al conejo en la narración no podemos emplear un sintagma definido con contenido evaluativo como *el*

ingenuo animal (un indefinido habría sido la opción correcta)-; finalmente, en la última oración, tras el punto, el sujeto sigue siendo tácito, y el lector, en principio, continúa interpretándolo como referido al joven, cuando debería referirse al gato. Es fácil comprobar que la redacción contiene errores graves que comprometen seriamente la comprensión del texto, y que los principales tienen que ver con la alternancia entre sujetos tácitos y sujetos explícitos. Si la segunda oración coordinada fuera...*y este, así vestido, se fue de caza y le puso una trampa a un conejo*, el texto expresaría correctamente el contenido que se quiere transmitir. La clave está en la inserción de un sujeto explícito -concretamente, un demostrativo-.

En el fragmento de (2), parte de la historia tradicional rusa de la bruja Baba Yaga, sucede algo similar:

- (2) “Cuando la niña oyó que la bruja le pisaba los talones, tiró la toalla hacia atrás y se convirtió en un río muy ancho. Ella rechinó los dientes con furia, porque no podía cruzar esa corriente de agua.”

El fragmento relata, supuestamente, cómo la niña protagonista del cuento escapa de una bruja arrojando tras de sí una toalla que se convierte en río y detiene así a la bruja. De nuevo, la elección de los mecanismos anafóricos no es la idónea y lleva al lector, en un primer momento, a interpretaciones equivocadas o inseguras.

Después de la subordinada temporal *Cuando la niña oyó que...*, la opción del sujeto tácito en la oración *tiró la toalla hacia atrás* hace que dicho sujeto se refiera, correctamente, a la niña ya mencionada: el sujeto tácito remite al antecedente más inmediato y más sobresaliente en el discurso. El problema es que el paralelismo en la interpretación del sujeto tácito de *y se convirtió en un río...*, favorecido por la coordinación (como sucedía en el fragmento anterior), lleva a pensar que es la niña quien se convierte en río, cuando en realidad es la toalla. La estrategia adecuada habría sido la del pronombre demostrativo, en lugar de la del sujeto elíptico: *...tiró la toalla hacia atrás y ésta se convirtió en río*. La razón del desajuste es que el contexto exige un elemento anafórico más específico que la simple elipsis.

En la segunda oración, la elección del pronombre *ella* como sujeto también da lugar a confusiones, ya que el pronombre tiende a remitir al antecedente *la niña* como tema del discurso precedente, pero el contenido de la oración indica claramente que lo que se pretende es hacer referencia a la bruja (nótese que esta no aparece destacada como tema discursivo, debido a la estructura sintáctica elegida). La estrategia adecuada consistiría en repetir el sintagma *la bruja*, porque un pronombre o un demostrativo no conseguirían asegurar la recuperación correcta y sin ambigüedad del antecedente: tanto la bruja como la niña constituyen referentes de género femenino.

Cualquiera puede comprobar que casos como los de (1) y (2) no se dan solo en la redacción de textos para un público infantil. Lo cierto es que se repiten en cualquier clase de género. El de (3) es un ejemplo tomado de un medio de comunicación (Teletexto TVE, 28 de abril 2011), y los de (4) y (5) provienen de redacciones de estudiantes universitarios.

- (3) El Oporto arrolla al Villarreal y se aleja de la final.
- (4) Este elemento debe ser saturado o identificado por el destinatario, para lo cual ha de acceder a información disponible en el contexto.
- (5) Estos datos han despertado el interés de gramáticos y lingüistas desde hace varios siglos, y sigue vigente hoy en día.

En (3), el sujeto tácito de la segunda oración coordinada *y se aleja de la final* se entiende como referido al Oporto, sujeto preverbal de la oración anterior y tema discursivo; sin embargo, el redactor de la noticia pretendía, obviamente, referirse al Villarreal, que se aleja de la final porque ha sido arrollado por el Oporto. Lo que (3) debería decir es, por ejemplo, *El Oporto arrolla al Villarreal y este se aleja de la final*.

El mismo uso inapropiado del sujeto tácito se da en los dos ejemplos siguientes. En ambos la elipsis del sujeto en la segunda oración (subordinada en (4), coordinada en (5)) induce al lector a tomar como antecedente el sujeto de la primera oración (*este elemento* en (4), *estos datos* en (5), con la consiguiente discordancia), pero esa no es la interpretación pretendida por el redactor: en (4) el sujeto tácito ha de referirse al destinatario, que es quien debe acceder a la

información disponible en el contexto, y en (5) su antecedente debería ser *el interés de gramáticos y lingüistas*. En los dos casos la elipsis es insuficiente para orientar adecuadamente la recuperación del antecedente: en su lugar debería haberse recurrido a un demostrativo o a un SN definido, como en todos los ejemplos anteriormente comentados –en (4), *...para lo cual este ha de acceder a información disponible en el contexto*; en (5), *...y este interés sigue vigente hoy en día*-. Este no es el único tipo de dificultad que plantea el uso de las expresiones referenciales y anafóricas en el texto escrito, pero es, creo, el más notable, por la frecuencia con la que se repite y por su carácter sistemático. Por ello me ha interesado especialmente.

No hay duda de que entre los objetivos de un profesor de lengua debe estar el de tratar de evitar que los estudiantes hagan un uso descuidado y torpe de la lengua en sus redacciones. Por lo tanto, el docente deberá corregir errores como los de (1)-(5) y explicar por qué hay que buscar otros recursos para expresar los contenidos que se desea comunicar al destinatario. Pues bien, si parece obvio que esto forma parte de los objetivos prácticos irrenunciables de la clase de lengua, no veo cómo podemos alcanzarlo si no partimos de la reflexión sobre la gramática. Las preguntas que surgen al detenerse a observar los fenómenos de (1)-(5) son preguntas gramaticales –no exclusivamente, porque también conciernen a los mecanismos de inferencia pragmática, pero en lo esencial tienen que ver con la organización del sistema gramatical-: entre otras, ¿por qué con un sujeto tácito no se pueden retomar ciertos antecedentes, y con uno explícito sí? ¿qué distingue las condiciones de uso de un sujeto tácito de las condiciones de uso de un pronombre tónico? ¿en qué casos el recurso al sujeto tácito asegura la recuperación cómoda del antecedente, y por qué debe haber un antecedente?

La siguiente sección está dedicada a exponer respuestas para preguntas como estas y, en consecuencia, explicaciones para los hechos de (1)-(5). Mi interés se concentra en mostrar que esto se puede hacer sin invertir demasiado en términos técnicos ni en abstracción, y, sobre todo, sin perder de vista los objetivos prácticos ligados al uso eficaz de la lengua.

3. Las claves para la reflexión. Pronombres y accesibilidad

Si conseguimos introducir ciertos contenidos gramaticales como parte de la explicación que debería conducir a resolver problemas como los de (1)-(5), habremos obtenido una serie de resultados muy positivos:

- a. Mostrar que el conocimiento gramatical no está desligado de cuestiones prácticas de uso de la lengua, como la mejora en la redacción de textos, sino profundamente entrelazado con ellas. De esta forma evitaremos que el estudio de la gramática se perciba como algo estéril y carente de motivaciones.
- b. Reforzar la reflexión consciente sobre la propia lengua, con todo lo que esto tiene de valioso y formativo.
- c. Mejorar algunos aspectos esenciales del dominio de la lengua, como la capacidad de construir textos legibles y comprensibles.
- d. Ejercitar la capacidad analítica y de observación, y reforzar la habilidad estratégica (componer textos es una cuestión de estrategia).

¿Qué necesita saber un estudiante para entender por qué los textos de (1)-(5) son ejemplos de redacción torpe? A continuación propongo una serie de pasos en la presentación de los conocimientos que deberían llevar a un estudiante a comprender el problema. No se trata de pasos necesariamente consecutivos en el desarrollo de la clase. Pueden incluso estar dispersos en clases de cursos diferentes e ir apareciendo de forma paulatina, y representan solo una pequeña parte de los contenidos gramaticales que se enseñan habitualmente.

3.1 Por qué hay SSNN

Comenzamos explicando por qué disponemos de SSNN, en sentido amplio (nombres escuetos, nominales definidos e indefinidos, pronombres), en todas las lenguas: la motivación más evidente es que una lengua necesita algún tipo de expresión que los hablantes puedan emplear para efectuar operaciones de referencia y de cuantificación, es decir, para indicar al oyente a cuáles y cuántas entidades quieren aludir (Leonetti 1999, 2016 y Figueras 2000 para presentaciones de nivel básico, también de las nociones que se introducen a

continuación). Estas operaciones son esenciales para la comunicación. El interés de adoptar este punto de partida reside, por un lado, en proporcionar una justificación –funcional, si se quiere- para ciertas etiquetas gramaticales que rara vez se justifican en las clases de lengua, y, por otro, en sentar las bases para introducir después nociones como la de *anáfora*, que serán fundamentales. A partir de aquí me limitaré a comentar cuestiones de referencia definida y anáfora discursiva (entre oraciones).

3.2 Qué hay en un SN

Una vez que tenemos un motivo para usar SSNN, es preciso explicar cómo hacen posible los SSNN la referencia a las entidades, y qué relación existe entre su forma gramatical y su función –es decir, por qué su organización interna es la que es-. Deben distinguirse dos componentes en la estructura del SN: un componente descriptivo, o conceptual, que sirve para describir la clase de las entidades que se quieren mencionar, y un componente que se podría denominar *funcional*, y que debe especificar las operaciones que deben realizarse sobre la clase de entidades denotada por el componente descriptivo. En una lengua como el español, la parte descriptiva de un SN está constituida por el nombre común y sus complementos y modificadores, y la parte funcional está representada por los determinantes. Al SN de (6) le corresponde, así, la estructura de (7), donde el determinante tiene ámbito sobre la parte descriptiva.

(6) la pizza que he probado

(7) [[Funcional la] [Descriptivo pizza que he probado]]

En (6), el componente descriptivo define una clase de cosas, la de las pizzas que he probado, y el determinante –en este caso, el artículo definido singular- expresa una operación sobre esta clase: el artículo indica que existe un referente unívocamente identificable que corresponde a dicha clase, e invita al destinatario a localizarlo y aceptar que existe.

Aunque la combinación de los dos componentes, descriptivo y funcional, es la posibilidad que se describe en (6)-(7), no es la única en lo que

tradicionalmente llamamos SSNN: uno de los dos componentes puede faltar. Si no hay determinante, entonces el SN simplemente denota una clase, y no se activa la identificación de ningún referente en particular. Es el caso de los nombres escuetos (por ejemplo, en *He pedido pizza*). Cuando aparece un determinante, pero no hay componente descriptivo, lo que tenemos es un pronombre. Un pronombre –y me referiré exclusivamente a los definidos, como los personales y los demostrativos- es básicamente un determinante que funciona como un elemento independiente, sin ir acompañado de un nombre (de nuevo, me remito a Leonetti 1999 para una elaboración somera de esta idea, no original, que considero ya bien asentada).

Una pregunta legítima, llegados a este punto, es la de por qué la organización interna de los SSNN es esta, y la respuesta natural que se puede incorporar a la gramática escolar, por lo menos a un cierto nivel, consiste en explicar la estructura como una herramienta para desempeñar una función: hacer posible la referencia. La idea es la siguiente (para una lengua como el español). Un SN es una expresión que permite hacer referencia a entidades de diferentes tipos, de forma que el oyente consiga reconocer la intención comunicativa del hablante. Hay básicamente dos formas de construir la referencia: 1. combinando una instrucción de localización –un determinante- con una descripción –la parte nominal, o algún modificador-, como en (6); 2. utilizando solo una instrucción de localización del referente –un pronombre-. La segunda estrategia, más económica, se emplea cuando la operación no exige describir el referente por medio de un nombre y sus modificadores. Es la estrategia habitual cuando el referente ha sido introducido previamente en el contexto –es decir, cuando se hace una mención anafórica-. Al estar ya activado en el contexto y representar información dada o conocida, el referente no debe ser descrito nuevamente: no es necesario invertir tanto para ejecutar una tarea que se puede llevar a cabo con éxito por medio de una instrucción de localización de algo ya conocido. Es por esto por lo que los pronombres obligan al oyente a recuperar antecedentes en el texto (en el uso oral, también en la situación de habla). Es la única información con la que los pronombres pueden conectar: al carecer de contenido descriptivo, no son adecuados para otras tareas. Los SSNN completos, en cambio, dependiendo del tipo de

determinante que los encabece, sirven tanto para introducir referentes nuevos como para recuperar antecedentes dados.

3.3 Sujetos explícitos y sujetos tácitos

Una vez introducida la noción de *pronombre*, se puede proceder a examinar el caso concreto de las lenguas que, como el español, permiten elegir entre sujetos explícitos y sujetos tácitos. Si el sistema gramatical proporciona esas dos opciones, hay que suponer que no son equivalentes. Elegir una o la otra tiene consecuencias para la interpretación. De lo contrario, sería extraño que la lengua mantuviera en vigor las dos opciones. Es importante recordar que las opciones conciernen exclusivamente a los sujetos. Para explicar la alternancia entre sujetos explícitos y tácitos, conviene tomar algunas ideas sencillas de lo que se conoce como Teoría de la Accesibilidad, en cualquiera de sus versiones (Ariel 1990, Gundel, Hedberg y Zacharski 1993, Figueras 2000, 2002, Filiaci 2010, Gelormini-Lezama y Almor 2011). La idea fundamental de la teoría de la accesibilidad es que las lenguas humanas proveen a los hablantes de medios o mecanismos para codificar el grado de accesibilidad de los referentes, es decir, de sistemas complejos de marcadores que indican si la representación mental del referente al que se alude es o no inmediatamente accesible para el oyente –si es información dada, si hay que buscarla en el contexto lingüístico o en otra fuente de información, si está activada en el momento del habla...-. Los determinantes y los pronombres, al controlar la referencia en los SSNN, no son más que guías u orientaciones para acceder al referente aludido. El contenido semántico de estos elementos es un conjunto de instrucciones de procesamiento para el oyente, y le indica cuáles son las condiciones de la búsqueda y recuperación del antecedente aludido; en otras palabras, su contenido inherente es la indicación del grado de accesibilidad del referente para el oyente, de acuerdo con los supuestos y el punto de vista del hablante. La semántica del artículo definido, por ejemplo, es una instrucción para establecer un referente que se presenta como unívocamente identificable, y esta instrucción se puede satisfacer bien recuperando un referente ya introducido en el discurso, bien situando uno nuevo en el discurso. Los demostrativos también garantizan que hay un referente accesible e

identificable, pero son más restrictivos: orientan la búsqueda hacia referentes recuperables por medio de información sobre la situación de habla o bien por medio de información sobre el discurso previo. Y los pronombres personales de tercera persona expresan la misma condición que el artículo definido, pero al no ir asociados a ningún contenido descriptivo, solo pueden localizar referentes unívocamente identificables y que además estén ya introducidos en el discurso.

¿Qué hace que un referente / antecedente sea más o menos accesible? Obviamente, los datos que se han mencionado ya en el discurso, o los que forman parte de conocimientos compartidos por los hablantes, son más accesibles que los datos completamente nuevos. Los criterios básicos para determinar el grado de accesibilidad son cuatro (Ariel 1990):

- a) distancia entre antecedente y expresión anafórica (cuanto menor sea la distancia, más accesible será el antecedente);
- b) grado de tematicidad del antecedente (cuanto más prominente sea el antecedente, más accesible será);
- c) presencia de otros antecedentes posibles (la existencia de distintos candidatos los hace menos accesibles);
- d) grado de conexión e interdependencia entre oraciones (cuanto mayor sea, mayor será la accesibilidad entre una oración y otra).

A partir de estos factores, el hablante calcula el grado de accesibilidad del referente para el oyente y selecciona el tipo de SN que mejor puede conducir al oyente a recuperar la información. Al hacerlo, debe tener en cuenta que un referente menos accesible (en virtud de los criterios recién expuestos) requerirá un SN más informativo y más rico en contenido descriptivo, capaz de discriminar entre distintos referentes potenciales –no bastará con un pronombre-, o bien un SN con referencia precisa y unívoca, como un nombre propio, mientras que un referente claramente accesible podrá recuperarse sin error por medio de un elemento pronominal. Esto explica por qué los marcadores de accesibilidad alta son siempre elementos fonológicamente débiles o atenuados –o sea, palabras “pequeñas” o incluso morfemas-: si el

procesamiento de una información es fácil e inmediato, no es necesario invertir demasiados recursos en la tarea, y por razones de economía se gastará la mínima cantidad de energía al ejecutar la tarea. Reproduzco en (8) la Jerarquía de Accesibilidad propuesta en Ariel (1990): en ella los tipos principales de SN aparecen dispuestos a lo largo de una escala que va desde los marcadores de accesibilidad alta, más a la izquierda, a los de accesibilidad baja, en el extremo opuesto (hay diferentes versiones de la escala; cf. Gundel, Hedberg y Zacharski 1993).

- (8) Ø > pronombres débiles o átonos > pronombres fuertes o tónicos > demostrativos > nombre propio (simple) > descripción definida (simple) > descripción definida (compleja)

Una de las consecuencias positivas de adoptar esta perspectiva es que proporciona una explicación de qué implica elegir entre un sujeto implícito y uno explícito en español y en las llamadas ‘lenguas de sujeto tácito’. Optar por un sujeto tácito significa optar por la marca de accesibilidad máxima, que es la ausencia de marca –la elipsis, el vacío-, frente a una marca de accesibilidad menor, como sería cualquier SN explícito. Si el hablante recurre a un sujeto tácito, el oyente debe suponer que pretende referirse al antecedente más inmediato posible –el más saliente, el más cercano-. La jerarquía de (8) también muestra por qué tiene sentido hablar de *pronombres tácitos* o *pronombres vacíos* para referirse a los tradicionales sujetos elípticos o sobrentendidos: la elipsis ocupa precisamente la posición más destacada dentro de la zona de los elementos pronominales, que es la mitad izquierda de la escala, por lo que cuenta como un caso especial de pronombre que no se pronuncia (una visión ligeramente distinta, pero compatible, sugiere que lo que es pronominal es la morfología flexiva del verbo que legitima la elipsis del sujeto). Todo ello lleva a concluir que la condición que regula el uso del sujeto tácito es que debe haber un antecedente discursivo máximamente accesible (cf. Luján 1999, Camacho 2013). Cuando esta condición no se dé –por alguno de los criterios antes enumerados-, habrá que recurrir a un SN explícito, bien

pronominal (accesibilidad alta), bien con contenido léxico (accesibilidad menor).

Estos supuestos bastan para explicar las asimetrías entre pronombres tónicos y tácitos, así como otras derivadas de la escala de accesibilidad. Son suficientes para entender qué estrategias subyacen a la elección de un tipo u otro de SN. Con ellos podemos, pues, analizar los ejemplos propuestos en la sección 2.

3.4 Consecuencias de optar por un sujeto tácito

Retomemos, en primer lugar, el ejemplo de (3), repetido aquí:

(3) El Oporto arrolla al Villarreal y se aleja de la final.

El problema que plantea surge de una propiedad típica de los sujetos tácitos que los estudios sobre accesibilidad han puesto de manifiesto en repetidas ocasiones (cf. Alonso-Ovalle et al. 2002, Filiaci 2010): los sujetos tácitos muestran una preferencia clara por los antecedentes que sean temas discursivos, mientras que los pronombres tónicos se usan típicamente para retomar antecedentes menos prominentes, que no sean temas (y para expresar aquello que los pronombres tácitos no pueden expresar); como indiqué anteriormente, el carácter temático del antecedente lo hace relativamente accesible. Si los sujetos tácitos tienden a conectar con el tema discursivo más inmediato, son una solución óptima para mantener la continuidad temática en el discurso, al contrario de lo que sucede con los pronombres tónicos como sujetos. El error de (3) se produce justamente porque el sujeto tácito de la segunda oración toma como antecedente, de forma natural, al sujeto de la primera oración, porque es el tema discursivo (y también por un efecto de paralelismo entre las dos oraciones dentro de una coordinación). Esto impide que el SN objeto, *el Villarreal*, sea el antecedente, como pretende el redactor. Nótese que si la primera oración tuviera a *el Villarreal* como sujeto y tema – por ejemplo, *El Villarreal es arrollado por el Oporto y se aleja de la final*-, este sería el antecedente del sujeto tácito. El mismo razonamiento se aplica a los restantes ejemplos de (1)-(5) –el lector puede comprobarlo por su cuenta-,

y a los contrastes que aparecen a continuación –el de (9) retomado de Leonetti (2009)-, donde *pro* indica la presencia de un sujeto tácito, y los subíndices representan las relaciones de correferencia entre pronombres y antecedentes.

- (9) a. La secretaria_i insultó a la presidenta_j y ella_j le dio una bofetada.
b. La secretaria_i insultó a la presidenta_j y *pro*_i le dio una bofetada.
- (10) a. Cuando *pro*_i tenía cinco años, una hermana_i suya cayó enferma.
b. ??Cuando *pro*_i tenía cinco años, cayó enferma una hermana_i suya.

En (9), el reparto de antecedentes entre el pronombre *ella* y el elemento tácito *pro* es el que se espera si *pro* retoma los antecedentes más prominentes y accesibles (los sujetos que son temas discursivos) y el pronombre tónico realiza tareas que son imposibles para *pro* (retomar antecedentes no prominentes, y marcar contrastes entre antecedentes posibles). En (9b) se mantiene la continuidad temática, mientras que en (9a) no es así, ya que el pronombre convierte en tema lo que no lo era previamente (*la presidenta*): concretamente, la aparición del pronombre *ella* hace suponer que el antecedente aludido no es el tema previo (*la secretaria*). Lo que se reproduce en (9b), en cualquier caso, es solo la interpretación preferida en ausencia de otros factores contextuales.

El contraste de (10) confirma, por medio de la aceptabilidad de la relación catafórica entre *pro*, en la subordinada inicial, y el SN *una hermana suya*, que la tendencia de *pro* a buscar un antecedente que sea tema discursivo tiene un peso notable: en (10a) el sujeto indefinido *una hermana suya* es preverbal y preferiblemente temático, y la correferencia es posible, mientras que en (10b) el sujeto es postverbal y remático, y la relación de correferencia es de aceptabilidad dudosa. Por supuesto, existe otra posibilidad perfectamente aceptable de interpretar *pro*, y es asignándole un antecedente distinto y supuestamente activo en el contexto, aunque no esté mencionado en (10) –es decir, un hermano de la niña citada, que podría ser el tema más destacado en el contexto-. Que se opte por una u otra posibilidad depende de factores

contextuales variados. No es algo que esté determinado por la gramática de la lengua.

Por último, vale la pena recordar que el enfoque en términos de aceptabilidad es también útil para explicar por qué en algunos casos, en español, la alternancia explícito / implícito en el sujeto es imposible. En el contexto del mini-diálogo de (11), por ejemplo, la elipsis del sujeto queda excluida, y la única opción válida es la del pronombre tónico (u otro SN explícito).

- (11) A: - ¿Quién es?
B: - Soy yo. / ??*pro* soy.

Como se ve, la posición del sujeto en la respuesta de B es obligatoriamente postverbal (cf. *¿Quién es? - ??Yo soy*). Ello se debe a que el sujeto debe formar parte del foco, es decir, de la información nueva que la oración aporta al contexto. Expresar información nueva es algo que un pronombre tónico puede hacer sin problemas, pero un pronombre tácito difícilmente puede llevar a cabo, si ni siquiera se pronuncia. Es una tarea incompatible con el estatuto de *pro* en la jerarquía de (8). En (11) no hay antecedente posible para *pro*. La alternancia, pues, no se admite, y solo un SN explícito puede aparecer como sujeto focal.

Me interesa resaltar que la relación de *pro* con los antecedentes temáticos no es una condición establecida por el sistema gramatical, sino un resultado de la jerarquía de accesibilidad y de la competición entre diversos tipos de SN en un mismo contexto. Hay contextos en los que el antecedente del sujeto tácito es inmediatamente accesible, pero no es un tema establecido con anterioridad, sino que se acaba de introducir en el discurso, quizá en una posición remática, como en (12): en estos casos se sigue cumpliendo la generalización que vincula a *pro* con un antecedente destacado, cercano y activado en la memoria a corto plazo del lector.

- (12) En la cala había un barco_i. *Pro*_i estaba fondeado a unos 50 metros de la playa.

A veces se producen ambigüedades con dos antecedentes accesibles para *pro*, como en (13), donde el sujeto tácito puede referirse tanto a María como a Juana, con una ligera preferencia por la primera lectura (si el antecedente es *Juana*, *pro* puede sustituirse ventajosamente por un demostrativo).

- (13) Cuando María_i fue a ver a Juana_j al hospital, *pro*_{i/j} ya se había cortado el pelo.

3.5 Gramática, pragmática y redacción

Creo que lo anterior nos permite extraer algunas conclusiones útiles.

La primera es que el enfoque está basado en establecer un reparto de tareas entre, por un lado, el sistema gramatical y, por otro, nuestra capacidad de inferir pragmáticamente cuál es la interpretación más adecuada, teniendo en cuenta los datos del contexto. Lo que el sistema gramatical establece es la gama de opciones disponibles para llevar a cabo la tarea de recuperar un referente / antecedente, con la instrucción específica encerrada en el significado de cada determinante o pronombre. Digamos que la gramática nos muestra la caja de herramientas disponibles, pero deja que escojamos la que más nos convenga en cada caso. El resto del proceso, tanto en la producción como en la comprensión, es una cuestión de estrategias pragmáticas: para el redactor, se trata de calcular cuáles son los recursos gramaticales más adecuados para llevar al lector hacia la interpretación pretendida, de acuerdo con lo que se supone que este sabe; para el lector, se trata de inferir dicha interpretación siguiendo las instrucciones contenidas en la gramática del texto, accediendo a los datos contextuales que esta le invita a considerar. Es este cálculo de lo que el lector sabe y lo que puede inferir lo que es importante para construir el texto. El componente estratégico de la comunicación se sitúa en primer plano aquí porque escribir es prever, y al mismo tiempo condicionar, la actividad inferencial del lector. Para no complicar demasiado las cosas desde el punto de vista didáctico, diría que basta con mostrar al estudiante que al redactar hay que ponerse siempre en el lugar del lector y calcular qué sabe y qué no sabe, y

cuánto le va a costar alcanzar la interpretación pretendida. No se trata, por supuesto, de enseñar ninguna teoría pragmática –sería prematuro y seguramente inadecuado-, sino más bien de activar el razonamiento pragmático al practicar con la redacción: considerar las diferentes opciones gramaticales que compiten en un determinado momento, calcular qué se consigue con unas y otras, ver por qué ciertas elecciones serían desafortunadas. En definitiva, reflexionar sobre las relaciones anafóricas es una buena manera de comprender cómo la gramática fija las condiciones para explotar la información contextual: sin entender la gramática, no es posible tener una visión ajustada de los hechos.

La segunda conclusión que deseo exponer es que, aunque aparentemente estemos empleando términos y nociones sofisticados propios de una perspectiva teórica determinada, y por tanto difícilmente aplicables en la enseñanza secundaria, todos los razonamientos que he presentado se pueden traducir a un lenguaje sencillo, que evite términos técnicos, y que sea intuitivamente comprensible. No hay nada especial que añadir a la terminología tradicional (SN, pronombre, referencia, anáfora). No pretendo sugerir que hay que enseñar teoría de la accesibilidad. Ni siquiera hay que usar el término *accesibilidad*. Basta con trasladar a un lenguaje transparente las intuiciones que he explotado al comentar los ejemplos. Así, los conceptos gramaticales básicos se integran en los objetivos prácticos de la clase de lengua, y al mismo tiempo esos objetivos –la eficacia en la redacción– llevan a reflexionar sobre la gramática.

4. Para practicar con las relaciones anafóricas

La idea de fondo que pretendo desarrollar es que es posible fomentar la reflexión consciente sobre la gramática como un medio para mejorar la redacción de textos. Disponer de conocimientos gramaticales ayuda a adquirir las habilidades necesarias para construir textos de forma eficaz. Es evidente que, desde esta perspectiva, lo que cuenta para el aprendizaje, más que incorporar muchos contenidos teóricos, es afrontar tareas prácticas que obliguen a reflexionar. En esta sección repaso los tipos de ejercicios que podemos proponer para practicar

con las relaciones anafóricas y, en particular, con los sujetos tácitos (es obligado mencionar aquí como referencias útiles Figueras 2000 y Cuenca 2000). Probablemente el ejercicio más simple consiste en reconocer e identificar las expresiones referenciales / anafóricas que aparecen en un texto. Es una tarea más bien mecánica. Una vez que un estudiante es capaz de llevarla a cabo, puede empezar a afrontar tareas más comprometidas.

4.1 Decidir qué expresión usar

Un ejercicio clásico es el que pide al estudiante que decida qué tipo de SN debería emplearse en los huecos que se han dejado vacíos, a propósito, en un fragmento. Se puede elegir un fragmento tomado de un texto literario, como en (14) –el fragmento es de la novela *El maestro de esgrima*, de A. Pérez Reverte, y el ejercicio lo incluimos en Bosque y Rico (coords.)(2002/2003)-, o también un texto periodístico, científico o incluso administrativo. En el ejercicio de (14), se han suprimido las expresiones que se refieren al personaje de don Luis de Ayala, marqués de los Alumbres. El objetivo es determinar si en los huecos señalados se puede recurrir a la elipsis para mantener la referencia al personaje del que se está hablando o si por el contrario se debe usar, por motivos gramaticales o estilísticos, un SN explícito (un pronombre, un nombre propio, u otra expresión). En muchos casos hay más de una solución aceptable. En su versión simple, basta con rellenar los huecos con la expresión adecuada; en una versión más exigente, hay que explicar por qué algunas soluciones son mejores que otras.

- (14) “Luis de Ayala había sido diputado en Cortes, ocupando también por un breve período cierta importante secretaría en el Ministerio de la Gobernación durante uno de los últimos gabinetes de Narváez. _ cese, a los tres meses de _ ocupar el cargo, coincidió con el fallecimiento del titular de la cartera, _ tío materno Vallespín Andreu. Poco después, _ dimitía también, voluntariamente esta vez, de _ escaño en el Congreso, y _ abandonaba las filas del partido moderado, en el que _ había militado tibiamente hasta entonces. La frase *ya tengo bastante*, pronunciada por _ en _ tertulia del Ateneo, había hecho fortuna,

pasando al lenguaje político cuando se quería expresar un profundo desencanto respecto a la fúnebre realidad nacional. A partir de entonces, _ se había mantenido al margen de cualquier actividad pública, negándose a participar en las componendas cívico-militares que se sucedieron bajo los diversos gabinetes de la monarquía, y _ se limitaba a observar el discurrir de la agitación política del momento con una sonrisa de *dilettante*. _ vivía con un alto tren de vida y _ perdía, sin pestañear, sumas enormes sobre los tapetes de juego. Los murmuradores comentaban que _ estaba de continuo al filo de la ruina, pero _ terminaba siempre por rehacer su economía, que al parecer contaba con recursos insospechados.”

Si nos limitamos a comentar lo relativo a los pronombres tácitos, hay que notar que tras *Poco después*, en la cuarta línea, no es gramaticalmente imposible utilizar un sujeto elíptico, pero sí es recomendable, en aras de la comprensión adecuada del texto, recurrir a un SN explícito como un nombre propio, porque se acaba de mencionar otro personaje distinto de Ayala, lo que podría producir confusiones, y parece oportuno reforzar la continuidad referencial y temática con un SN no ambiguo; esto permite volver al sujeto tácito con el verbo *abandonaba*, en la línea siguiente. Después de *A partir de entonces*, también conviene insertar un SN explícito (un SN con artículo definido, o un nombre propio), ya que el tema y sujeto sintáctico del pasaje inmediatamente anterior es una frase determinada, y no el personaje del que se venía hablando. Para recuperar un tema anterior después de una alteración o un desvío, resulta más efectivo un nombre propio que un pronombre tácito.

Es positivo, creo, que el ejercicio obligue a valorar el sentido del fragmento completo al tomar decisiones, y a pensar con cuidado en el contenido que se transmite –lo que a menudo los estudiantes no hacen cuando resuelven otros ejercicios de tipo más mecánico–.

4.2 Explicar las diferencias entre opciones

Una variante del ejercicio que proporciona al estudiante alguna pista adicional consiste en rellenar huecos eligiendo entre dos o tres soluciones específicas

(véase el ejercicio 12 de Figueras 2000, diseñado para resaltar las diferencias que existen entre el artículo definido, los demostrativos y los pronombres personales). Este tipo de tarea se puede aplicar al estudio de muchos tipos de unidades, como los signos de puntuación, los tiempos verbales o las preposiciones: en todos los casos habrá que reponer en un texto elementos que se han suprimido, y razonar las soluciones propuestas. El interés de la actividad reside justamente en que obliga a razonar y a evaluar las consecuencias de la decisión tomada. No son necesarios fragmentos demasiado extensos; bastan unas pocas líneas para crear un contexto con el que trabajar. Con esto el estudiante aprende también a evitar la repetición excesiva de un mismo tipo de SN (por ejemplo, un nombre propio), y a cuidar el estilo. Los ejercicios 20, 21 y 22 de Figueras (2000) muestran diversas posibilidades en la aplicación de la idea. En (15) se puede ver un ejemplo sencillo, ya propuesto en Bosque y Rico (coords.) (2002/2003).

- (15) El siguiente fragmento trata de la historia de la ciudad de Jerusalén, y en él se han borrado las expresiones nominales que sirven para mantener, a lo largo del texto, la referencia a la ciudad (el tema del que se habla). Debes llenar los huecos con la expresión más adecuada, eligiéndola de entre las siguientes: *Jerusalén*, *ella*, \emptyset , *la ciudad*, *la ciudad de David*. Puede haber más de una solución aceptable.

“Las tres religiones monoteístas tienen profundos vínculos con, lo que da a una dimensión internacional. Para los judíoses la única capital en su historia, el lugar de sus dos templos y el monte Sión, y un símbolo del Retorno del Exilio. Para los cristianos es el lugar donde Cristo fue crucificado. Para los musulmanes, es el lugar donde Mahoma ascendió al cielo. Desde Constantino el Grande hasta Heraclio, durante 300 años, fue cristiana.”

Pueden compararse también dos redacciones, una correcta y otra desacertada, y pedir al aprendiz que las compare y explique qué es lo que no funciona en la

segunda: tener como punto de referencia la redacción buena le ayudará a detectar la naturaleza del problema.

4.3 Corregir errores

Para despertar la curiosidad por los efectos ligados al uso de las expresiones referenciales / anafóricas, se puede dirigir a los estudiantes, quizá tras un período de entrenamiento previo, hacia tareas de corrección de redacciones fallidas o inapropiadas. En este caso la dificultad está en elegir –o construir– fragmentos en los que los errores sean reconocibles sin grandes dificultades, y sobre todo sin tener que recurrir a conocimientos específicos sobre el contenido. Probablemente la tarea es más comprometida que las anteriores. Los ejercicios 13 y 23 de Figueras (2000) son buenos ejemplos de la actividad de señalar y corregir errores. De nuevo, el estudiante se ve obligado a tener en cuenta el sentido global del texto y a identificar la intención del autor, y por lo tanto a efectuar una reflexión estratégica para decidir por qué las herramientas gramaticales elegidas no son las ideales para llevar a cabo la tarea requerida (es decir, la localización de referentes / antecedentes). Un fragmento como (16), que he tomado de Wikipedia para deformarlo, puede servir para una práctica rápida.

- (16) “Tras *Highway 61 Revisited*, Bob Dylan consolidó su interés por el *rock* y el *blues* con trabajos como *Blonde on Blonde* y él exploró nuevos registros musicales como el *country rock*... A lo largo de la década de 1970,... él obtuvo un mayor éxito comercial con discos como *Planet Waves*, *Blonde on the Tracks* y *Desire*...”

4.4 Observar los efectos de la transgresión en los textos literarios

Finalmente, quiero mencionar un tipo de ejercicio más sofisticado, no fácil, pero que recompensa al estudiante con el placer de profundizar en las técnicas del lenguaje literario. Como se sabe, un rasgo distintivo del uso literario del lenguaje es el de llamar la atención sobre sus propias características formales,

y una forma de hacerlo es infringir los patrones habituales de uso. No es frecuente que los escritores se aparten conscientemente de los patrones habituales para las relaciones anafóricas, pero cuando lo hacen se obtienen efectos notables, creativos, a veces humorísticos, y sin duda merecedores de un comentario. Como en esos casos la atención del lector se concentra en el uso marcado e inusual de las marcas gramaticales, tenemos todos los ingredientes necesarios para estimular la reflexión sobre la gramática. El reto es explicar qué sucede en el texto, y cuál es el papel de la trasgresión formal como mecanismo estilístico.

En (17) he recogido un ejemplo magistral de experimentación con las expresiones anafóricas, en el que el efecto humorístico es primordial: es un fragmento bien conocido de *Sin noticias de Gurb*, de Eduardo Mendoza.

(17) “09.30 Hablamos de mi vecina (iya era hora, coño!). La portera dice que ella (mi vecina) es buena persona y que paga religiosamente a la comunidad de vecinos la cuota trimestral que le corresponde, pero que no asiste (mi vecina) a las reuniones de vecinos con la asiduidad que debería. Le pregunto si está casada (mi vecina) y me responde (la portera) que no. Pregunto si debo inferir de ello que (mi vecina) tuvo el hijo fuera del vínculo. No: estuvo casada (mi vecina) con un fulano que no servía para nada, según ella (la portera), del cual se separó (mi vecina) hará cosa de un par de años. El (fulano) se hace cargo del niño (de mi vecina, y también del fulano) los fines de semana. El juez le condenó (al fulano) a pasarle (a mi vecina) un dinero al mes, pero a ella (a la portera) le parece que no lo hace (el fulano), al menos, no con la asiduidad que debería. A ella (a mi vecina), añade (la portera), no se le conocen novios, ni siquiera acompañantes ocasionales. Seguramente quedó escarmentada (mi vecina), opina ella (la portera). Aunque esto, en el fondo, le trae sin cuidado (a la portera), agrega (la portera). Por ella (por la portera), que cada cual se lo monte como quiera, mientras no haya escándalo. Eso sí, dentro de su casa (de la casa de mi vecina). Y sin hacer ruido. Y no más tarde de las once, que es cuando ella (la

portera) se va a dormir. Le quito la escoba y se la rompo en la cabeza.”
(Eduardo Mendoza, *Sin noticias de Gurb*)

El juego que propone Mendoza consiste en añadir una expresión aclaratoria –normalmente, un SN definido como *mi vecina* o *la portera*- a todas, o casi todas, las apariciones de un pronombre de tercera persona, explícito o tácito, en la página reproducida. Está claro que no recurrimos a estas aclaraciones constantes ni en la conversación informal ni en los textos escritos, y por eso la desviación es tan llamativa. ¿Por qué el autor consigue un efecto cómico? Porque una persona que insertara aclaraciones detrás de cada pronombre de forma compulsiva resultaría ridícula, por exceso de celo, ya que en condiciones normales no sería necesario hacerlo: es la reiteración lo que acaba produciendo la risa. Sin embargo, es interesante detenerse a examinar la carga explicativa de por lo menos algunas de tales aclaraciones (dejo a un lado, para simplificar, el funcionamiento de los posesivos, del artículo definido –en *el niño (de mi vecina, y también del fulano)*- y de los pronombres referidos al personaje masculino). Lo cierto es que en un buen número de casos los SSNN definidos entre paréntesis resuelven ambigüedades potenciales debidas a la presencia de dos antecedentes de género femenino activados en el discurso: es así por lo menos en *la portera dice que ella (mi vecina)* (primera línea), *le pregunto si está casada (mi vecina)*(cuarta línea), *con un fulano que no servía para nada, según ella (la portera)* (séptima línea), *pero a ella (la portera) le parece que...* (décima línea), *le trae sin cuidado (a la portera)* (decimocuarta línea), y *que es cuando ella (la portera) se va a dormir* (decimoséptima línea). Si las posibles ambigüedades son reales, ¿por qué el lector siente que la aclaración es redundante? Porque en la lectura filtramos y descartamos las interpretaciones que no contribuyen a la coherencia global del relato, aunque la gramática las permita como algo legítimo. Esto confirma que en la asignación de antecedente a los pronombres tácitos –y también a los explícitos- el peso de los factores contextuales y de la inferencia pragmática es enorme, y que las consideraciones de coherencia a nivel global están por encima de cualquier otra, cuando hay dos candidatos a antecedente recientemente mencionados, ambos activados en el discurso y temáticamente

prominentes. En pocas palabras, si la dirección en la que avanza el discurso deja claro cuál es el antecedente aludido, esto basta para elegir entre dos temas discursivos igualmente accesibles (la vecina y la portera); no se requieren aclaraciones ulteriores. Y esto es algo que el texto nos revela, tras un análisis, y que debe tenerse en cuenta al redactar.

En otras ocasiones, en (17), la aclaración es realmente superflua. Por ejemplo, en *Estuvo casada (mi vecina) con un fulano que...* (sexta línea), porque el sujeto tácito retomaría automáticamente el tema de la oración anterior. En cualquier caso, lo que (17) consigue es llamar la atención sobre qué es habitual y qué no al establecer las cadenas anafóricas en el texto, y por qué esto implica alcanzar un equilibrio entre el uso de los pronombres y el uso de SSNN más informativos.

En los términos de la teoría de la accesibilidad, el juego estilístico de (17) está en proponer un fragmento en el que sistemáticamente se recurre a herramientas más poderosas de las que se necesitan para asegurar el éxito de la referencia –es decir, a expresiones más informativas, idóneas para antecedentes poco accesibles-. Ese es el origen del efecto humorístico. Otro ejemplo conocido de la misma estrategia, con un efecto estilístico diferente, por el que la reiteración de la estructura gramatical refleja de alguna manera el carácter obsesivo y maniático del protagonista, es el cuento *Las orejas del niño Raúl*, de C. J. Cela, del que reproduzco el fragmento inicial en (18): el rasgo que destaca es la repetición sistemática del SN definido *el niño Raúl* en posiciones en las que el sujeto tácito habría sido una solución óptima.

(18) “El niño Raúl era un niño con personalidad; esto es, un niño flaquito, paliducho, que hacía, más o menos, lo que le daba la gana. El niño Raúl tendía a la histeria, a la misantropía y a la holganza, como los sabios de la antigüedad. El niño Raúl tenía manías, una bicicleta y diez o doce años.”

A menudo los escritores, especialmente en la narrativa contemporánea, optan por hacer justamente lo contrario: usar herramientas menos poderosas y unívocas de las que se necesitan para asegurar la referencia, y arrastrar así al

lector a una situación en la que debe suplir la información que falta en el texto con supuestos que debe inferir por su cuenta para integrarlos en el contexto. Esto se consigue, por ejemplo, usando pronombres al principio de una narración, cuando ni siquiera se han introducido todavía sus referentes en el discurso, y por tanto no hay antecedentes; el ejercicio 3 de Figueras (2000) recoge varios inicios de novelas que muestran esta estrategia estilística, e invita a explicar por qué resultan “intrigantes”. Obviamente, aquí no hay efecto humorístico. Lo que se consigue es otra cosa: forzar la participación del lector en la reconstrucción de los datos del contexto al ofrecerle solo información fragmentaria –algo difícilmente admisible en la novela clásica-.

Los ejercicios con textos literarios que se apartan de los patrones de uso normales deberían reservarse para estudiantes que ya dominaran el manejo de esos patrones normales. Si se dan esas condiciones, permiten descubrir un aspecto especialmente estimulante de lo que se puede hacer con la gramática.

5. Conclusiones

Hay buenas razones independientes que justifican la presencia de la reflexión gramatical en la enseñanza de la lengua. Incluso si esta (la reflexión) se subordina a los objetivos primordiales del uso eficiente de la lengua, su papel sigue siendo protagonista. He intentado mostrarlo con datos del funcionamiento de los sujetos tácitos y la anáfora discursiva en español. Los ejemplos de mala redacción que he comentado se pueden explicar y corregir tomando algunas nociones del análisis lingüístico reciente y aplicándolas, desprovistas de términos técnicos y de implicaciones teóricas, reducidas a su contenido intuitivo más básico, en diversos tipos de ejercicios que refuercen la conciencia gramatical de la persona que debe tomar decisiones al redactar un texto. Esta forma de abordar la enseñanza de la lengua explota la reflexión gramatical al servicio de la eficacia en la redacción, y al mismo tiempo proporciona una motivación práctica para entender mejor la gramática.

La gramática tradicional, como la mayor parte de las teorías gramaticales contemporáneas, no permitía combinar de esta manera el conocimiento del

sistema gramatical con la actividad de construir textos. Para conseguirlo necesitamos partir, por lo menos para los sujetos tácitos y las relaciones anafóricas, de una visión de la gramática como un sistema que determina y delimita nuestra gestión de la información contextual: necesitamos suponer que la gramática es un mecanismo complejo que permite dar instrucciones al oyente / lector acerca de cómo debe acceder a los datos contextuales para interpretar. Esto implica asumir una distinción clara entre gramática y pragmática, y llevar al estudiante en la clase de lengua a reconstruir de forma consciente algunos de los razonamientos que en la comunicación espontánea llevamos a cabo de forma inconsciente. Por suerte, hoy disponemos de teorías lingüísticas que cumplen estas condiciones. Nos corresponde a nosotros encontrar la forma de aprovecharlas para mejorar los resultados de las clases de lengua.

6. Referencias

- ALONSO-OVALLE, L. et al. (2002), "Null vs Overt Pronouns and the Topic-Focus Articulation in Spanish", *Rivista di Linguistica*, 14.2, págs. 151-169.
- ARIEL, M. (1990), *Accessing Noun Phrase Antecedents*, Londres, Routledge.
- BOSQUE, I. Y F. RICO (coords.) (2002/ 2003), *Lengua castellana y literatura (Bachillerato) I y II*, Madrid, Santillana.
- CAMACHO, J. (2013), *Null Subjects*, Cambridge, CUP.
- CUENCA, M. J. (2000), *Comentario de textos: los mecanismos referenciales*, Madrid, Arco.
- ESCANDELL, M. V. Y M. LEONETTI (2011), "El estudio de la lengua", en U. Ruiz Bikandi (ed.), *Complementos de formación disciplinar*, Barcelona, Graó, págs. 61-79.
- DI TULLIO, Á. (2005), *Manual de gramática del español*, Buenos Aires, La isla de la luna.
- FIGUERAS, C. (2000), "Las expresiones referenciales en el texto académico", en E. Montolío (coord.), *Manual práctico de escritura académica*, Vol. III, Barcelona, Ariel, págs. 17-75.
- (2002), "La jerarquía de accesibilidad de las expresiones referenciales en español", *Revista Española de Lingüística*, 32.1, págs. 53-96.

- FILIACI, F. (2010), *Anaphoric Preferences of Null and Overt Subjects in Italian and Spanish. A Cross-linguistic Comparison*, tesis doctoral, Universidad de Edimburgo.
- GELORMINI-LEZAMA, C. Y A. ALMOR (2011), “Repeated Names, Overt Pronouns, and Null Pronouns in Spanish”, *Language and Cognitive Processes*, 26.3, págs. 437-454.
- GUNDEL, J., N. HEDBERG Y R. ZACHARSKI (1993), “Cognitive Status and the Form of Referring Expressions in Discourse”, *Language*, 69, págs. 274-307.
- LEONETTI, M. (1999), *Los determinantes*, Madrid, Arco.
- (2009), “Gramática y pragmática”, *Frecuencia ELE*, 35, págs. 3-9.
- LEONETTI, M. (2016), “Determinantes y artículos”, en J. Gutiérrez Rexach (ed.), *Enciclopedia Lingüística Hispánica*, vol. I, Londres, Routledge, págs. 532-543.
- LUJÁN, M. (1999), “Expresión y omisión del pronombre personal”, en I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. I, Madrid, Espasa-Calpe, págs.1275-1315.