

¿Por qué hablar de *estructura argumental* en secundaria?

Jaume Mateu Fontanals
Universitat Autònoma de Barcelona
jaume.mateu@uab.cat

Marga Molero Bernáldez
mmolero8@xtec.cat
Universitat Rovira i Virgili / Institut Sant Pere i Sant Pau

Pilar Pérez Ocón
Universidad de Alcalá
mpilar.perez@uah.es

Almudena Zurdo Garay-Gordóvil
Colegio Nuestra Señora del Pilar
alzrgg@gmail.com

Índice

1. Introducción
2. La estructura argumental: dos perspectivas de estudio
3. Las preguntas del monográfico
4. Ejercicios de reflexión gramatical
5. Bibliografía

1. Introducción

Los artículos de este monográfico parten de preguntas que surgen en las aulas de secundaria. La intención de los autores ha sido responderlas, en primer lugar, tratando de comprender, desde el punto de vista teórico, cuál era la problemática de las estructuras gramaticales que estaban en juego; y, en segundo lugar, sugiriendo descripciones más coherentes y actividades más reflexivas. La idea que nos ha movido a los editores a plantear un monográfico sobre la teoría de la predicación es que los alumnos aprendan a “leer semánticamente el análisis sintáctico” (Bosque y Gallego 2016: 15). Creemos que, para que el estudio de la gramática sea significativo y conecte con la intuición de los estudiantes, es necesario partir del significado, es decir, de los requisitos de selección de los predicados. Somos conscientes de algunas complicaciones que plantea abordar la sintaxis desde este punto de vista; por ejemplo: a) distinguir entre argumentos o adjuntos (esto es, determinar la estructura argumental de los predicados); b) introducir la noción transcategorial de predicado; c) determinar la lista de papeles

temáticos; o d) tratar las alternancias argumentales. Sin embargo, a pesar de estas dificultades, nuestra opinión es que introducir la teoría de la predicación en las aulas tiene más ventajas que inconvenientes, como veremos en el § 3, donde se plantean las preguntas a las que intentan dar respuesta los artículos de este monográfico.

Junto a la actualización en cuestiones centrales de la teoría lingüística, esta publicación pretende ofrecer a los docentes de niveles no universitarios una propuesta metodológica de utilidad práctica tanto para el trabajo en el aula como para la evaluación. Desde sus comienzos, el grupo GrOC ha pretendido impulsar un enfoque competencial del aprendizaje de la lengua que muchos profesores de secundaria y bachillerato han ido incorporando, que se aplica en los exámenes de lengua española y lenguas cooficiales de las pruebas de acceso a la universidad de varias comunidades autónomas, pero que hoy todavía tiene más sentido, si cabe, tras la publicación reciente de la LOMLOE. En la ordenación y enseñanzas mínimas de la ESO previstas por dicha ley (RD 217/2022, de 29 de marzo), se insiste en el aprendizaje competencial, autónomo, significativo y reflexivo. No es una propuesta nueva, ya estaba presente en leyes anteriores, pero en esta se hace mayor hincapié y se proporcionan, a través de la concreción de las comunidades autónomas, herramientas para hacerla realidad. El enfoque de los artículos que presentamos en este volumen fomenta este tipo de aprendizaje y, por lo tanto, ayuda a implementar estas novedades.

Los objetivos que la ley prevé para la etapa se concretan en un Perfil de salida que es el resultado de la adquisición de ocho competencias clave que, a su vez, se vinculan a una serie de descriptores operativos. Estos descriptores ayudan a definir y evaluar el grado de adquisición de las competencias clave y a ellos se llega a través de las competencias específicas de cada materia.

La asignatura de Lengua Castellana y Literatura cuenta con diez competencias específicas, dentro de las cuales destacamos la novena:

Movilizar el conocimiento sobre la estructura de la lengua y sus usos y reflexionar de manera progresivamente autónoma sobre las elecciones lingüísticas y discursivas, con la terminología adecuada para desarrollar la conciencia lingüística, para aumentar el repertorio comunicativo y para mejorar las destrezas tanto de producción oral y escrita como de comprensión e interpretación crítica.

(RD 217/2022, de 29 de marzo: 133)

De la descripción de esta competencia queremos destacar los aspectos que nos parecen más interesantes porque, en nuestra opinión, entroncan de forma clara con los artículos de este volumen, desde la exposición de los temas hasta la propuesta de ejercicios. Son los siguientes:

1. La insistencia en el uso de una terminología adecuada, es decir, enseñar a usar un metalenguaje técnico correcto, riguroso y coherente, aunque no sea el único posible.
2. La importancia que se da a promover la competencia metalingüística del alumnado, entendida como la capacidad de razonar, argumentar, observar

y analizar. Es necesario, por lo tanto, proponer a los alumnos ejercicios que no busquen el mero etiquetado, sino que fomenten el razonamiento.

3. La vinculación del aprendizaje con el uso real de la lengua, partiendo del conocimiento intuitivo de los alumnos como hablantes nativos. Buscar ejemplos que resulten naturales, no necesariamente largos ni complejos, extraídos del lenguaje cotidiano o de las redes sociales, prensa, etc., en los que los alumnos puedan reconocer su propia lengua, será de gran utilidad para este objetivo.
4. La preferencia de la reflexión frente a la memorización de taxonomías, lo cual incluye la observación, la formulación de hipótesis, la generalización y la sistematización, utilizando el contraste entre oraciones, los contraejemplos o la conexión con otros fenómenos lingüísticos o con otras lenguas. Queremos que el alumno se acostumbre a pensar sobre la lengua y sobre las lenguas y, para ello, este debe ser el estilo del profesorado tanto en la presentación de los fenómenos como en los ejercicios que se plantean en clase y en las pruebas de evaluación.

Como consecuencia, los descriptores que definen esta competencia específica están asociados, dentro de las competencias clave, no solo a los que son propios de las más obvias, como la competencia en comunicación lingüística (CCL) o la competencia plurilingüe (CP), sino también con los de las competencias social, personal y de aprender a aprender (CPSAA), por una parte, y matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM), por otra. Esto supone un avance en el proceso de superación del desequilibrio que observaron Bosque y Gallego (2018) entre los objetivos y métodos de las asignaturas de la Lengua y los de las materias científicas. Esperamos que tanto los docentes que ya reconocían este papel a las asignaturas lingüísticas como aquellos que se ven movilizados por las necesidades de implantación de la nueva ley encuentren en este volumen, no solo la solidez teórica que los impulse, sino también propuestas prácticas y eficaces para hacer de sus clases un espacio de indagación y descubrimiento.

2. La estructura argumental: dos perspectivas de estudio

La estructura argumental tiene dos caras: una semántica y otra sintáctica. Al considerarse un nivel a caballo (o, más técnicamente, un nivel de interfaz) entre la semántica léxica y la sintaxis, la estructura argumental se ha relacionado, por un lado, con una representación léxico-semántica en la que están especificados los *papeles temáticos* o funciones semánticas que asigna un predicado a sus argumentos y, por otro, con una representación léxico-sintáctica en la que se especifica no solo el número de argumentos que selecciona el predicado sino también la jerarquía estructural que se establece entre ellos (p.ej. argumento externo vs. argumento interno). Así, por ejemplo, desde una perspectiva semántica, un predicado causativo de cambio de estado como *romper* selecciona una CAUSA que provoca el cambio de estado y un TEMA que lo padece, mientras que, desde un punto de vista léxico-sintáctico, diremos que la estructura

argumental de este verbo contiene dos argumentos: un argumento externo (externo porque se proyectará fuera del SV como sujeto) y otro interno (interno porque se proyectará dentro del SV como objeto directo).

En este monográfico la mayoría de los autores adopta el enfoque proyeccionista clásico de la estructura argumental según el cual dicha estructura se *proyecta* a partir de propiedades semánticas tales como los papeles temáticos, que se codifican en la entrada léxica del predicado. De acuerdo con este modelo, presentado de manera introductoria en el artículo panorámico de Ángeles Carrasco, es precisamente la semántica léxica de los predicados la que condiciona su comportamiento sintáctico: así, por ejemplo, el hecho de que un verbo como *romper* no admita la omisión de su argumento interno directo (*Los fuertes vientos rompieron *(el cristal)*) se debe a que se trata de un predicado causativo de cambio de estado. El subcomponente estativo que contiene su representación semántica (*ROTO*) tiene que predicarse necesariamente de un TEMA (*el cristal*), por lo que este argumento se tiene que expresar en la sintaxis. En cambio, el verbo *barrer* sí admite la omisión de su argumento interno directo (*Ayer Juan no barrió (el suelo)*) porque, desde un punto de vista semántico, dicho predicado no expresa un cambio de estado sino más bien una actividad. Tal y como propone Bartomeu Abrines Llabrés en este monográfico, esta diferencia semántica entre *romper* y *barrer* da cuenta también de por qué solo el primer verbo entra en la denominada “alternancia causativa” (*Los fuertes vientos rompieron el cristal // El cristal se rompió*), mientras que el segundo verbo, por el hecho de ser agentivo, no lo hace (*Juan barrió el suelo // *El suelo se barrió*). Cabe notar que este último ejemplo no tiene pues una interpretación anticausativa, por lo que solo es posible asignarle una lectura de pasiva refleja: cf. *Ayer el suelo se barrió* (i.e. *fue barrido*) a las cinco en punto.

El modelo proyeccionista clásico de la estructura argumental según el cual dicha estructura se deriva del significado léxico del predicado se puede contrastar con un modelo más reciente denominado “construccionista”, según el cual la estructura argumental no está determinada por el significado léxico del predicado verbal sino por la construcción en la que este aparece. De acuerdo con este modelo construccionista de la estructura argumental, son las construcciones (y no los verbos) las que son monoargumentales, biargumentales o triargumentales. Así, por ejemplo, dado un ejemplo como *En esta fábrica trabajan niños*, la obligatoriedad del SPrep locativo (cf. **Trabajan niños*) se debe a que es un argumento de la construcción locativa existencial (cf. *En esta fábrica hay niños trabajando*). Dicha construcción existencial, en la que se puede integrar el verbo *trabajar*, tiene pues dos argumentos: *En esta fábrica* y *niños*. Nótese que, desde una perspectiva lexicalista/proyeccionista clásica, no es fácil argumentar por qué el SPrep es obligatorio en el mencionado ejemplo con el verbo *trabajar* (la estructura argumental del verbo *trabajar* no incluye un sintagma locativo). Por otro lado, tal y como hace notar Carles Royo en este monográfico, el modelo construccionista también resulta muy apropiado para analizar pares mínimos como, por ejemplo, el siguiente: *Los truenos lo asustaron / Le asustan los truenos*. El significado del verbo *asustar* es el mismo en ambos ejemplos. Lo que cambia es la naturaleza semántica de la construcción: el primer ejemplo expresa una construcción causativa de cambio de estado, mientras que el segundo expresa una construcción estativa (i.e. no hay cambio de estado). Es interesante observar

que el diferente caso que tiene el argumento EXPERIMENTANTE (acusativo vs. dativo) es sensible a esta distinción semántica de la construcción (eventiva vs. estativa).

Tal y como apunta Mateu (2015), la respuesta a cuál es el papel que hay que asignar a la estructura argumental en la gramática está en parte influenciada por este importante debate actual en la teoría lingüística entre los partidarios del modelo proyeccionista clásico y los del modelo construccionista.

3. Las preguntas del monográfico

Hace falta todavía mucho trabajo en el aula y fuera de ella para decidir la conveniencia de un enfoque proyeccionista clásico de la estructura argumental o uno construccionista. En este monográfico encontramos ejemplos de artículos que se fundamentan en ambos modelos. Dejando de lado este debate que está por resolverse, sí creemos que una mínima teoría sobre la teoría de la predicación puede ayudar a que los estudiantes entiendan algunas de las preguntas que se plantean en las aulas. Muchas de estas preguntas están en la base de los artículos de este volumen, que sintetizamos a continuación.

En el primer artículo, “La predicación y la estructura argumental”, Ángeles Carrasco dibuja un panorama de cómo se podría abordar la sintaxis partiendo del significado. Empezar el análisis preguntándonos qué significan los predicados y cuáles son sus participantes permite que los estudiantes entiendan que la sintaxis es una proyección del léxico o, en otras palabras, que la estructura argumental es el esqueleto de la sintaxis. Con un enfoque de este tipo, es más fácil responder a muchas preguntas que surgen en las aulas: ¿por qué hay sujetos que no se interpretan?; ¿cómo es que hay complementos indirectos que no están seleccionados?; ¿por qué hay complementos circunstanciales que parecen exigidos?; ¿por qué los verbos parecen poder cambiar la selección de sus complementos?; ¿en qué sentido los atributos y los predicativos se diferencian del resto de las funciones sintácticas? o ¿qué relación existe entre los complementos del ámbito verbal y nominal?

En el segundo artículo, “¿Tienen sujeto todas las oraciones? Los predicados impersonales y sus argumentos”, Félix Esteso defiende que todas las oraciones tienen sujeto, que puede ser argumental o no argumental. Con esta propuesta se consigue mantener el carácter bímembre de la *oración* y explicar la naturaleza heterogénea de lo que tradicionalmente se ha denominado *oraciones impersonales*. Con el término “paraguas” de *impersonalidad* nos estamos refiriendo, o bien a oraciones con un sujeto sin interpretación, como en *Llueve*, o bien a la interpretación inespecífica o genérica —pero argumental— de ciertos sujetos, como en *Llaman a la puerta* o *Uno nunca sabe dónde está la felicidad*. No es realista que el estudiante sea capaz de analizar todas las impersonales, pero sí lo es que comprenda que las oraciones impersonales no son oraciones sin sujeto, sino oraciones con sujetos “especiales”.

En el tercer artículo, “El complement indirecte, un desconegut? datius argumentals i no argumentals”, Núria Martín y Anna Pineda tratan la diferencia entre dativos argumentales y adjuntos, que solo puede ser captada a la luz de la teoría de la predicación. Los complementos indirectos (CI) exigidos por el verbo

suelen recibir el papel temático de destinatario o experimentante (*Em dones el regal?*), mientras que los CI adjuntos se interpretan como dativos benefactivos, posesivos o éticos. Solo se habla de CI argumental si el participante implicado pertenece a la estructura argumental del verbo. Las autoras advierten que en muchas acciones y estados de cosas se admite la implicación de un individuo sin exigirla. Para estos casos de CI adjuntos, distinguen entre dativos implicados en la situación (*Em dibuixes un bosc?*) o no implicados pero interesados (*Me li faràs un croquis?*). Se insiste en que el carácter argumental de un complemento no le obliga a aparecer en la oración (*L'Anna va regalar una capsa de bombons*); y también se hace hincapié en separar las propiedades semánticas (carácter argumental, papeles temáticos, etc.) de las formales (preposición, posición, etc.) en la concepción de las funciones sintácticas.

En el cuarto artículo, “Los límites entre el complemento de régimen y el complemento circunstancial”, Carmen Chacón defiende que la teoría de la predicación facilita la enseñanza de estos complementos, ya que los primeros son argumentos y los segundos, adjuntos. Partir del significado le permite también distinguir la selección semántica de la expresión obligatoria de los complementos (*No te empeñes*). Asimismo, da cuenta de que ejemplos como *presume de sincera* o *peca de ingenuo* no puedan ser complementos de régimen, ya que establecen una relación de predicación y no son participantes del evento. Por último, examinar el complemento de régimen desde las necesidades argumentales de los predicados explica por qué no es una función exclusiva de los verbos: *{confiar/confianza/confiado} en un mundo*.

En el quinto artículo, “Tres casos de complementos no prototípicos: el complemento seleccionado de medida, manera y lugar”, Cristina Real profundiza en el comportamiento de tres complementos que se clasifican generalmente en el análisis escolar como circunstanciales (*Vive en Barcelona; Pesa tres kilos; Se portó bien*). Estos complementos son interesantes porque permiten que los estudiantes entiendan que en la gramática hay construcciones híbridas. La autora defiende que los complementos de medida, manera y lugar son argumentos, porque se comportan como elementos seleccionados, pero denotan, como los predicados, propiedades que caracterizan al sujeto. El artículo hace una propuesta innovadora para el aula de secundaria con la que aspira a distinguir entre el significado léxico y el significado derivado de la estructura argumental: propone que el alumno se centre en el análisis del verbo en su contexto oracional y no tanto en su análisis de forma aislada.

En el sexto artículo, “Tipos de verbos y alternancias argumentales”, Carles Royo estudia las alternancias de valencia (verbos que aparecen con un número diferente de argumentos: *disfruta {la fiesta/mucho}*) y las alternancias de diátesis (verbos con argumentos de diferente función sintáctica: *disfruta de la fiesta*). Este fenómeno suscita una pregunta de difícil respuesta en las aulas: ¿es la alternancia una propiedad léxica de los verbos o una propiedad sintáctica de las oraciones? Más allá de la polémica, lo que resulta interesante es que podemos acercarnos a las alternancias de forma sistemática partiendo de la estructura argumental. Entre las alternancias de valencia se incluyen los verbos que favorecen el uso absoluto: por ejemplo, los de objeto afectado (*Limpia todos los días*) frente a algunos de cambio de estado (**Rompe todos los días*). Aunque se estudian algunas más en el

artículo, entre las alternancias de diátesis, se incluyen, por ejemplo, las alternancias que afectan al sujeto (*Le basta tu palabra / Le basta con tu palabra*).

En el séptimo artículo, “Les construccions que ometen la causa o l’agent: passiva pronominal, impersonal, mitjana i anticausativa”, Bartomeu Abrines Llabrés trata otro grupo de alternancias que consiste en omitir el agente o la causa de una acción. En este caso, a diferencia de las alternancias estudiadas en el artículo anterior, hay un cambio morfológico que altera la estructura argumental: se trata de las denominadas construcciones pasivas (*L’any que ve s’haurà de restaurar el campanar*), impersonales (*Per aquí no es corre tant*), anticausativas (*La finestra es va rompre*) y medias (*Els bons esquís s’esmolten cada any*). Es importante que los estudiantes comprendan que estas construcciones no son caprichosas ni están aisladas en la gramática, sino que constituyen alternancias sistemáticas en las que se produce un cambio en la estructura argumental de un predicado, ya sea porque se bloquea la expresión de un argumento (en las impersonales) o porque se expresa como una función sintáctica diferente (el TEMA en las pasiva, anticausativas o medias).

En el penúltimo artículo, “Un espacio y un tiempo para la gramática reflexiva en el aula: a vueltas con los sustantivos”, Natalia Catalá y Marga Molero abordan una cuestión desatendida en la gramática que se imparte en las enseñanzas medias: la relación entre nombres y verbos. Partiendo de la noción transcategorial de predicado léxico, se puede explicar por qué los nombres pueden tener estructura argumental y, por tanto, ser predicados. Esto es obvio con los sustantivos deverbales como *traducción*, pero también son predicados los nombres eventivos como *fiesta* o los relacionales como *madre*. Observamos los mismos papeles temáticos en los argumentos de ejemplos como *La estudiante tradujo la novela y la traducción de la novela de la estudiante*, lo que nos permite relacionar las oraciones con los sintagmas nominales. También hay diferencias entre ambos, ya que generalmente no es necesario expresar en la sintaxis los argumentos nominales, a diferencia de lo que sucede con los verbales. Las marcas que legitiman los argumentos de los nombres y de los verbos también varían, por lo que este tipo de datos interesa para que los alumnos distingan las funciones sintácticas de las semánticas.

En el último artículo, “Atributos y predicativos: el reto de hacer de la predicación un asunto interesante”, Silvia Gumiel se plantea la necesidad de repensar las relaciones gramaticales en el aula de secundaria. Los atributos y los predicativos se han enseñado tradicionalmente como complementos, es decir, como funciones sintácticas, sin embargo, no son argumentos ni adjuntos, sino predicados. Es importante que los estudiantes entiendan que la noción de *complemento* se usa en el análisis escolar para etiquetar sintagmas que son argumentos (complemento directo), adjuntos (complementos circunstanciales y modificadores oracionales) o predicados (atributos y predicativos). Tratar los atributos y los predicativos como predicados permitirá, por un lado, entender que ambos son en esencia el mismo tipo de “complemento”; y, por otro lado, les permitirá a los estudiantes distinguir los predicativos y atributos de otros complementos con los que suelen confundirse (como el complemento circunstancial o el complemento del nombre).

4. Ejercicios de reflexión gramatical

Todos los artículos combinan teoría y práctica sobre la predicación, tema principal del monográfico. El profesor de secundaria y bachillerato encontrará más de un centenar de ejercicios, que además le pueden servir de inspiración para crear otros muy parecidos que se ajusten al contenido que necesite impartir. Estos están incluidos al final de cada artículo o intercalados entre las explicaciones teóricas y cuentan con un solucionario muy completo que incluye explicaciones detalladas con el propósito de ayudar al alumno a afianzar los conceptos teóricos que se abordan en el monográfico como son predicado, argumento, adjunto, impersonalidad, etc. Al no estar clasificados por nivel de dificultad en la mayoría de los artículos, el docente, dependiendo del grupo y del curso, deberá seleccionar aquellos que se adapten mejor al nivel de sus alumnos y a los conocimientos que estos tengan.

Con un eje común, todas las propuestas didácticas siguen la línea defendida por Bosque y Gallego (2016) y también por GrOC desde su fundación. Así, los autores han incluido una serie de ejercicios con el fin de que el estudiante reflexione sobre la gramática de la lengua castellana y catalana mediante la resolución de pares mínimos (1); la construcción de oraciones a partir de la propuesta de análisis inversos (2); la observación de secuencias ambiguas (3) y agramaticales (4); la formulación de generalizaciones (5); la elección y justificación de un análisis (6) y el contraste entre secuencias en diversas lenguas (7), entre otros. He aquí una muestra de algunos de los que se plantean y se resuelven en este monográfico.

1. Comenta el siguiente par mínimo: (Real, 20)
Nos comportamos #(bien) durante la clase.
Cantamos (bien) durante la clase.

Explica el contrast que es mostra a: (Abrines, 20)
a. El bosc es va cremar (per si sol).
b.*El bosc es va destruir (per si sol).
2. Construye una oración copulativa con el verbo *estar* en la que el atributo sea un sintagma nominal que comience por un numeral. (Gumiel, 18)

Escribe dos ejemplos de SN que contengan un nombre deverbal como núcleo y un solo complemento argumental. (Català y Molero, 13)
3. La secuencia *Es una decisión familiar* es ambigua. Proporciona dos paráfrasis que aclaren los sentidos posibles e intenta aportar pruebas gramaticales en que se sustente la diferencia. (Carrasco, 9)
4. La siguiente oración es agramatical. ¿A qué es debido? **Me llueve ofertas de trabajo*. (Esteso, 15)
5. Observa la siguiente alternancia argumental: (a) *Los vecinos han exasperado a María*; (b) *A María le exasperan los vecinos*. Desde el punto

de vista semántico, ¿hay alguna diferencia entre las dos oraciones? ¿Y desde el punto de vista sintáctico? (Royo, 18)

6. Considera los análisis que se ofrecen a continuación para la oración *Juan reside en Londres* e indica de manera razonada cuál es más adecuado: *Juan reside [en Londres]_{Adjunto}* / *Juan reside [en Londres]_{Argumento}* (Chacón, 18)
7. Fixa't en el funcionamiento del verb *agradar* en català. Subratlla els arguments del verb i digues quin tipus de sintagma són (SN, SP...) i quina funció semàntica fan (agent, pacient...). Ara observa la traducció a l'anglès i fes el mateix: identifica els tipus de sintagmes i la funció semàntica: (Martín y Pineda, 21)

- (1) A Sara li agrada el cafè.
- (2) Sara likes coffee.

Además, Abrines y Gumiel presentan el esbozo de sendos proyectos que están encaminados a que los estudiantes de bachillerato realicen una pequeña investigación. Abrines propone elaborar, de forma cooperativa y a partir de ejercicios sobre las construcciones que omiten la causa o el agente en lengua catalana, un póster similar a los que se presentan en los congresos. Por su parte, Gumiel plantea la redacción de un trabajo sobre variación dialectal del español, en el que los alumnos hagan búsquedas en el corpus *Sketch Engine* como, por ejemplo, adjetivos que no forman parte de su léxico (como *chévere*, *chido*, *mamalón*...) para ver cómo se combinan con verbos copulativos.

Si bien las editoriales están incorporando actividades en los libros de texto sobre algunos aspectos de la teoría de la predicación como son los argumentos y los adjuntos (los predicados son los grandes olvidados), no resultan tan habituales las que están relacionadas con otros conceptos como las alternancias argumentales y los complementos argumentales de medida, manera y lugar. Estos términos no necesariamente se han de introducir en las aulas preuniversitarias; sin embargo, sería aconsejable que el profesor estuviera familiarizado para poder moderar un posible debate gramatical o resolver dudas.

El objetivo principal de la parte práctica de los artículos es el de incentivar la reflexión que exige el análisis gramatical, más allá del etiquetado mecánico, mientras que el objetivo específico es el de facilitar la comprensión del concepto transcategorial de predicado a partir de la observación, la comparación y el análisis de los datos. Por tanto, no se trata de analizar secuencias largas y complejas, sino de reflexionar sobre ejemplos, seleccionados meticulosamente, para conseguir dichos objetivos.

5. Bibliografía

Bosque, Ignacio y Ángel Gallego (2016): “La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática”, *Revista de Lingüística teórica y aplicada*, 54, 2; 63-83.

- Bosque, Ignacio y Ángel J. Gallego (2018): “La gramática en la Enseñanza Media. Competencias oficiales y competencias necesarias”, *ReGroc. Revista de gramática orientada a las competencias*, 1, 1; 141-202.
- Mateu, Jaume (2015): “La estructura argumental”, en *Perspectivas de sintaxis formal*, editado por Ángel J. Gallego. Madrid: Akal; 111-148.
- RAE-ASALE (2009): *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.