

CIENCIA Y EDUCACION

METODOLOGIA

LA ENSEÑANZA  
DE LA GRAMATICA

POR  
LAURA BRACKENBURY

TRADUCCION DEL INGLES POR  
ALICE PESTANA



EDICIONES DE LA LECTURA

## LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA\*

«Pueden censurarme, alegando que soy un hombre ignorante de la ciencia de los libros. Dirán que á causa de mi falta de conocimiento de ellos no podré expresar convenientemente lo que pretendo tratar. ¿Es que no saben que mis asuntos requieren, para su exposición, experiencia mucho más que palabras de otros?».

Leonardo Da Vinci.

### Prólogo

Se ha escrito este libro para ayudar á los maestros que acaso hayan encontrado, después de alguna experiencia, que la enseñanza de la Gramática es asunto algo más difícil de lo que habían creído. No se trata aquí de una exposición de la Ciencia de la Gramática. Supónese en el lector aquella cantidad de conocimientos considerada indispensable para un profesor de la materia. El objeto del libro es sugerir la manera como este conocimiento, que frecuentemente consiste sólo en trozos sueltos de información sobre esta ó aquella lengua, pueda ser sistematizado y unificado. Se concibe la Gramática como el estudio científico del Lenguaje considerado en su aspecto universal, en cuanto expresión del pensamiento, y se hace una tentativa, no sólo para mostrar qué es la Gramática, sino también cómo, y cuándo y por qué debe enseñarse en las escuelas. Muchos profesores de Gramática, la experiencia de los cuales confirma la opinión del autor de *The Governour*, «poca ciencia, pronto se cansa», han puesto de parte el asunto, en favor de un estudio menos riguroso del Lenguaje en sus aspectos más concretos; pero aquí se sostiene que la Ciencia de la Gramática tiene derecho excepcional á ocupar un lugar entre las materias escolares. Según se entiende aquí, la Gramática es una ciencia que está aún en la infancia. El maestro debe, pues, hallarse dispuesto á construir sus propias teorías y á preparar él mismo su material. Queda mucho por hacer para llenar los detalles del plan esbozado en este libro y para aplicar y desarrollar aquellos conceptos del Lenguaje, en relación con el pensamiento, que nos fueron legados por los gramáticos antiguos.

L. BRACKENBURY.

Clapham Training College, Diciembre 1908.

---

\* Se ha procurado reproducir con la mayor exactitud posible el texto traducido del Inglés por Alice Pestana y publicado por Ediciones de la Lectura. De ahí que hayamos respetado tanto la ortografía de principios de siglo —en especial lo referente a la acentuación— como las imprecisiones y errores del traductor. Únicamente nos hemos permitido corregir las erratas materiales obvias. (Nota de la Redacción de CAUCE).

## Capítulo I. Lugar de la Gramática en el programa escolar.

La Gramática, en otro tiempo la más importante de las «siete artes», perdió hace mucho su posición dominante entre las materias del programa escolar. Recientemente ha caído en un descrédito tal que desapareció por completo en los horarios de muchas escuelas. Débese esto, en parte, al reconocimiento de la improductividad de mucha de la energía gastada por el que enseña, y por el enseñado en la lección de Gramática, y de la superficialidad del modo tradicional de llevar los ejercicios de análisis, lo mismo de oraciones (*analysis*) que de palabras (*parsing*). Es dudoso, sin embargo, si no padecemos una equivocación al excluir esta materia del programa, ó al darle un lugar secundario con la vaga denominación de «Inglés». Yo defendería que se reconozca á la Gramática como materia aparte, que no se confunda con la adquisición de ningún idioma, nacional ó extranjero, y menos aún con el estudio histórico del lenguaje en general, ó de alguna lengua en particular. Mucha de nuestra enseñanza de la Gramática ha fracasado hasta hoy, porque no hemos tenido un claro concepto de esta materia en cuanto *Ciencia* —es decir, en cuanto conocimiento sistemático y concreto de un asunto especial: el *Lenguaje* en uno de sus aspectos— y hemos tendido á confundirle con el estudio de las lenguas. Si la Gramática es una ciencia distinta, es un error aplicar este término á los hechos que enseñamos á nuestros alumnos, referentes a palabras y construcciones de lenguas particulares.

Desde este punto de vista sería inexacto decir que el hecho de que los nombres latinos de la primera declinación formen el acusativo en *-am* es un hecho de la ciencia de la Gramática; es una afirmación que se refiere a cierta clase de palabras de la lengua latina, y cuando enseñamos el hecho que en ella se contiene estamos enseñando latín, no Gramática. Análogamente, cuando enseñamos que los verbos pueden dividirse en dos clases, débiles y fuertes (*weak and strong*), estamos enseñando un hecho que ha sido comprobado por el estudio de formas especiales que algunas palabras han tomado de ciertas lenguas. La afirmación de que los verbos pueden ser débiles ó fuertes es una afirmación que proviene de la historia de determinadas palabras, y no contiene ningún principio universal de Gramática. Y es un hecho, además, que no tiene la menor relación con la división de los verbos en dos clases, transitivos é intransitivos, y, sin embargo, en nuestros compendios populares de Gramática y en nuestra enseñanza de la Gramática, estos dos hechos son frecuentemente tratados en el mismo curso de lecciones, sin que profesores ni alumnos comprendan, aparentemente, que cuando clasifican los verbos sobre la base de estos dos principios están ocupándose de conceptos de un orden enteramente diverso. Si hemos de pedir un puesto para la Gramática en el moderno programa escolar y hemos de tratarla como profesores, hace falta ante todo que tengamos de ella, en cuanto a ciencia, un concepto claro, es decir, que la consideremos como un conocimiento organizado y sistemático.

La Gramática no consiste en trozos de información de varias clases sobre esta ó aquella lengua. Los profesores encargados de explicar Gramática que no tengan más fondo que las nociones generales, vagas y confusas, que les quedaron del estudio, sin base científica, de sus días escolares, deben tratar de concretar y definir esas nociones, organizándolas de una manera científica. Para hacerlo con éxito deben prevenirse contra la absurda confusión entre Gramática (ciencia) y Lenguaje (objeto de dicha ciencia).

Si la Gramática propiamente dicha se aparta así de lo que vagamente se llama Gramática, podría aducirse que no hay lugar para tal ciencia en el programa. Yo sostendría, por el contrario, que la Gramática, tal como se la entiende aquí, es un instrumento de valor singular para el maestro, puesto que le ofrece ocasiones incomparables de lle-

var sus discípulos á *pensar*. No hay hechos en la Gramática cuyo conocimiento puede despertar ningún interés práctico en los niños; no hay de la Gramática nada que deba recordarse. Hay muchos términos técnicos, pero importa poco que los niños aprendan o no aprendan á usarlos; lo que tiene verdadera importancia es que no los usen sin que en aquel momento hagan la operación mental que fué necesario hacer cuando se notó por primera vez la distinción en que se basan. En este particular, la Gramática es como las Matemáticas y diferente de casi todas las otras materias de instrucción escolar. El niño gana poco ó nada en lo que atañe al dominio directo de su mundo con poder emplear correctamente los términos de nombre, verbo, preposición, transitivo, pasivo; los conceptos que estas palabras representan no han de ayudarle tampoco á vencer situaciones difíciles ni á resolver contingencias. No tenemos ningún fin ulterior cuando enseñamos al niño el significado de tales términos; los empleamos incidentalmente en el curso de nuestras tentativas, para hacerle comprender, en cada caso particular que le presentamos, alguna distinción que los gramáticos han hecho.

Al enseñar la Gramática sólo pretendemos que el niño vea diferencias; no tenemos nada que enseñarle, en el sentido de hacerle aprender hechos que le convenga recordar. No tiene ninguna ventaja para el niño (excepto, quizás, la de obtener buenas notas) el poder emplear correctamente los términos sujeto, atributo, adverbio, conjunción, etc., como la tiene el emplear correctamente los términos *silla*, *sofá*, *pomarada*, *jardín*. La enseñanza de la Gramática no puede, por tanto, justificarse con la razón de que los hechos adquiridos son de un valor práctico directo; sólo se justifica con la de que la materia de estudio nos ofrece un medio único de llevar al niño a ver ciertas diferencias. La *materia*, el *material* del pensamiento está siempre a nuestro alcance; no son necesarios aparatos ni laboratorios. El lenguaje está siempre con nosotros. Nuestro objeto, pues, en toda clase de Gramática, es hacer que el niño piense en aquel momento y, hasta donde podamos lograr ese objetivo, el niño irá entrándose en el hábito del pensamiento analítico. Cualquier cantidad de pensamiento que podamos conseguir de nuestros discípulos es un beneficio, puesto que es asombrosa la facilidad á que llegan para realizar todo su trabajo escolar sin ejercitar el pensamiento. Manifiestan con frecuencia considerable ingenio inventando reglas auxiliares que les ayudarán á esquivar el molesto esfuerzo que el pensar sobreentiende. Por ejemplo: palabras de tres letras ó menos se llaman por lo común pronombres ó preposiciones; la primera parte de una oración es generalmente el sujeto; un verbo seguido de un sustantivo es probablemente transitivo.

Estos ingeniosos métodos auxiliares son descubiertos más pronta y fácilmente por el hábil profesor de Gramática que por los de otras materias. Y porque nos ofrece un medio único, insuperable, de llevar los niños a pensar es por lo que yo reclamo para la Gramática un lugar en el programa.

Además, aunque nuestro único fin inmediato en toda clase de Gramática y en cada momento de una clase de Gramática, sea hacer que los niños piensen, si logramos nuestro objeto inmediato, también logramos otros fines con él relacionados.

Como el material de que se hace el pensamiento en la clase de Gramática es la lengua, que tiene muchos aspectos y entra de muchas maneras en el programa escolar, este estudio científico de la lengua tiene indispensablemente que tener una influencia vivificante en otros departamentos del trabajo escolar. Ejemplo: en la medida en que conseguimos que el niño conciba el lenguaje como un reflejo del pensamiento, en esa misma le apartaremos del impulso de emplear meras palabras, meras frases. Y así, indirectamente, la Gramática ayuda al niño al progresivo dominio en el uso de la lengua. Si á un niño se le enseña la Gramática científicamente, no necesitaría clases de «composición» for-

males. Sólo cuando el alumno haya llegado al concepto de lenguaje como pensamiento reflexivo, le convendrá empezar el estudio de la historia de la lengua.

Quizás no pueda ser eficazmente comprendido este estudio sistemático de la ciencia del lenguaje hasta que el niño haya llegado, por lo menos, á los doce años. Así, en las escuelas de primera enseñanza, de donde los niños salen á los catorce, la Gramática no tiene por qué figurar en el programa, sino en las dos secciones superiores. Algunos aspectos de la lengua debe presentarse antes á los niños; pero, como dos cursos de Gramática son suficientes, es innecesario empezar esta materia antes de la época en que pueda ser estudiada con provecho. No parece que pueda haber ningún objeto, y en muchos casos cabe hacer gran daño mental, con el empeño de enseñar distinciones gramaticales a niños de ocho y nueve años. Las diferencias son de tal orden, que es imposible que el espíritu de los niños pueda percibir las. Es imposible, por ejemplo, que un niño de ocho años comprenda el alcance de la distinción entre nombres propios y comunes, ó entre adjetivos y adverbios, aunque no sea imposible hacerle distinguir nombres propios y comunes, adjetivos ó adverbios con una cierta exactitud, y parece casi seguro que el resultado no vale el tiempo y esfuerzo empleados, mientras que con tal procedimiento puede causarse mucho daño. Al niño inteligente le es dado llegar á la conclusión de que «la Gramática no tiene sentido», y todos los niños tienden a incurrir en la malsana costumbre de sustituir el verdadero pensamiento por la aplicación de sus reglas auxiliares (como por ejemplo, «las palabras terminadas en *mente* son adverbios»), aunque el profesor en su imposible tarea resista á la tentación de dárselas él mismo. Aplazando algo la enseñanza de la Gramática, puede ahorrarse un tiempo precioso para «Clases de Lengua» —es decir, para la Lectura y la Composición oral— y podrá verse que los niños, al terminar el periodo escolar, habrán adquirido más facilidad en el uso del idioma, y distinguirán mejor los principios gramaticales.

En cuanto á la segunda enseñanza, cuya edad de salida es de diez y seis años, tal vez sea el mejor plan aplazar el estudio sistemático de la Gramática para los dos últimos cursos. La Gramática es un examen sistemático del lenguaje en cuanto expresión del pensamiento, y, por tanto, está más al alcance de aquellos más familiarizados con el lenguaje. Así que el conocimiento, aunque elemental, de una o varias lenguas extranjeras, será siempre una ventaja para el estudiante de Gramática. Evidentemente, el orden psicológico (y este es el que debe seguirse en la enseñanza escolar) es: 1.º, adquisición del uso del idioma; 2.º, investigación analítica del idioma, es decir, Gramática. Pero podría aducirse que ésta trata de supuestos sobre el idioma, y entonces el orden lógico sería: 1.º, Gramática, y 2.º, adquisición del idioma. Sin embargo, los profesores han descubierto, como resultado de una gran labor improductiva, que es imposible adoptar el orden lógico en la enseñanza de los niños.

Realmente, cuando el alumno ha alcanzado un cierto grado en la adquisición del uso de la lengua, puede la Gramática ser un medio de ayudarle á conseguir el dominio completo; pero es imposible empezar por ahí. Esta es la respuesta á la exigencia, no tan frecuente ahora como solía serlo antes de la introducción de los «métodos directos» en la enseñanza de las lenguas, de que enseñase la Gramática el profesor de inglés, para facilitar al profesor de lenguas modernas su tarea. Afortunadamente, los profesores de francés y de alemán encuentran posible enseñar aquellos idiomas sin pedir que sus alumnos —de ningún modo antes de los catorce años— tengan conocimiento alguno de los principios generales de la Gramática. Sin embargo, el profesor de latín no deja de imponer aún muchas veces esta injustificada exigencia. Si vale la pena, en absoluto, enseñar el latín á muchachos que dejan la escuela a los diez y seis años, y, sobre todo, á qué edad debe empezarse su estudio, son puntos para discutir, y como existe respecto de ellos

una tan gran variedad de opiniones y de procedimientos, el profesor de latín no tiene mucho derecho á ser oído acerca del lugar que debe ocupar la Gramática en su programa. Le quedan, á pesar de todo, dos caminos. Puede, como el profesor de lenguas modernas, reformar su método de enseñanza, no exigiendo del niño de corta edad ningún conocimiento de los principios de Gramática, ó, si mantiene esta exigencia, puede hacer, por su parte, durante *la clase de latín*, todo lo posible por satisfacerla.

En las escuelas en que la edad de salida es la de diez y ocho años pudiera quizás hacerse una cierta transacción. Se enseñaría á los niños una pequeña cantidad de Gramática, con objeto de facilitar su trabajo en latín ó alemán, hacia los diez ó los once años, y el estudio sistemático de la oración podría aplazarse hasta la edad de catorce ó quince; pero el punto de vista actual es que el alemán merece un lugar en los horarios escolares por sí mismo, independientemente de lo que se llama adquisición de una lengua extranjera, y, desde este punto de vista, su estudio más productivo está entre los catorce y los diez y seis años.

En cuanto al tiempo que los niños deben emplear en el estudio de la Gramática, casi puede decirse que aun hoy mismo, se le concede demasiado en muchas escuelas. Si se empieza á estudiar esta materia á los catorce años, media hora a la semana en la escuela (sin ningún trabajo en casa) bastará regularmente para ella, tal como se concibe aquí. Al cabo de los dos cursos, algún que otro ejercicio (siempre en clase) de análisis gramatical será todo lo necesario para despertar la actitud mental, hasta el fin del periodo escolar. El asunto, enseñado convenientemente, exige tal actividad mental en el alumno, que en un periodo de clases de la duración ordinaria sería demasiado larga para una clase de Gramática. Sería de desear, por esta razón práctica, lo mismo que por otras que están claras, que la enseñanza de la Gramática estuviera siempre en manos del profesor de «Inglés»(1) —es decir, la materia escolar que, por lo general, comprende la lectura de textos ingleses, ejercicios de composición oral y escrita, la historia de la Literatura y de la Lengua— de manera que pudiera consagrarse algunas horas del curso, o algún cursillo especial.

El ejemplo de mi propia experiencia en la enseñanza de la Gramática puede ilustrar el caso. He visto á muchachas de quince y diez y siete años, que habían aprendido Gramática durante largo tiempo, tomar un nuevo y creciente interés por esta materia, según aparece expuesta en el plan que voy a esbozar; trabajando con ellas, he conocido muchachas de talento mediano, completamente ignorantes del asunto, que no encontraban dificultad en conservar la altura de la clase. Por el mismo plan he enseñado a niñas de once años, siempre con resultado muy mediano y con un gasto enorme de esfuerzo de parte del profesor; he tratado también de enseñar a niñas de ocho años, y me ha resultado siempre una empresa imposible.

## Capítulo II. Significación de la Gramática.

La Gramática puede considerarse como la ciencia del lenguaje; pero, cuando la consideramos como materia escolar, es claro que no la tomamos como el conjunto de todos los hechos referentes al lenguaje que merece el nombre de la ciencia. Ya hemos excluido todo aquellos que pertenecen á la historia del lenguaje, incluyendo en ese campo cuanto

---

1. Nota del traductor.— Refiérese al Inglés como lengua materna y como se enseña en las escuelas en Inglaterra.

una tan gran variedad de opiniones y de procedimientos, el profesor de latín no tiene mucho derecho á ser oído acerca del lugar que debe ocupar la Gramática en su programa. Le quedan, á pesar de todo, dos caminos. Puede, como el profesor de lenguas modernas, reformar su método de enseñanza, no exigiendo del niño de corta edad ningún conocimiento de los principios de Gramática, ó, si mantiene esta exigencia, puede hacer, por su parte, durante *la clase de latín*, todo lo posible por satisfacerla.

En las escuelas en que la edad de salida es la de diez y ocho años pudiera quizás hacerse una cierta transacción. Se enseñaría á los niños una pequeña cantidad de Gramática, con objeto de facilitar su trabajo en latín ó alemán, hacia los diez ó los once años, y el estudio sistemático de la oración podría aplazarse hasta la edad de catorce ó quince; pero el punto de vista actual es que el alemán merece un lugar en los horarios escolares por sí mismo, independientemente de lo que se llama adquisición de una lengua extranjera, y, desde este punto de vista, su estudio más productivo está entre los catorce y los diez y seis años.

En cuanto al tiempo que los niños deben emplear en el estudio de la Gramática, casi puede decirse que aun hoy mismo, se le concede demasiado en muchas escuelas. Si se empieza á estudiar esta materia á los catorce años, media hora a la semana en la escuela (sin ningún trabajo en casa) bastará regularmente para ella, tal como se concibe aquí. Al cabo de los dos cursos, algún que otro ejercicio (siempre en clase) de análisis gramatical será todo lo necesario para despertar la actitud mental, hasta el fin del periodo escolar. El asunto, enseñado convenientemente, exige tal actividad mental en el alumno, que en un periodo de clases de la duración ordinaria sería demasiado larga para una clase de Gramática. Sería de desear, por esta razón práctica, lo mismo que por otras que están claras, que la enseñanza de la Gramática estuviera siempre en manos del profesor de «Inglés»(1) —es decir, la materia escolar que, por lo general, comprende la lectura de textos ingleses, ejercicios de composición oral y escrita, la historia de la Literatura y de la Lengua— de manera que pudiera consagrarse algunas horas del curso, o algún cursillo especial.

El ejemplo de mi propia experiencia en la enseñanza de la Gramática puede ilustrar el caso. He visto á muchachas de quince y diez y siete años, que habían aprendido Gramática durante largo tiempo, tomar un nuevo y creciente interés por esta materia, según aparece expuesta en el plan que voy a esbozar; trabajando con ellas, he conocido muchachas de talento mediano, completamente ignorantes del asunto, que no encontraban dificultad en conservar la altura de la clase. Por el mismo plan he enseñado a niñas de once años, siempre con resultado muy mediano y con un gasto enorme de esfuerzo de parte del profesor; he tratado también de enseñar a niñas de ocho años, y me ha resultado siempre una empresa imposible.

## Capítulo II. Significación de la Gramática.

La Gramática puede considerarse como la ciencia del lenguaje; pero, cuando la consideramos como materia escolar, es claro que no la tomamos como el conjunto de todos los hechos referentes al lenguaje que merece el nombre de la ciencia. Ya hemos excluido todo aquellos que pertenecen á la historia del lenguaje, incluyendo en ese campo cuanto

---

1. Nota del traductor.— Refiérese al Inglés como lengua materna y como se enseña en las escuelas en Inglaterra.

se conoce por Filología. Puede desearse que la historia del lenguaje —por lo menos la de la lengua materna— tenga lugar en el programa; pero nuestro objetivo no es ahora ese aspecto del lenguaje. La Gramática, tal como aquí se la concibe, es la ciencia que trata de la expresión de un estado mental dado. Otras ciencias, distintas de la Gramática, tratan de la relación entre el pensamiento y el lenguaje. El psicólogo considera el lenguaje como instrumento del pensamiento; el papel que el lenguaje desempeña en el desarrollo de cada espíritu, individualmente, es lo que le interesa. El lógico se ocupa del lenguaje hasta donde puede tomársele como la expresión exacta de juicio y raciocinios útiles. Para el estudiante de retórica, como para el estético es un simple medio de goce, pero la lengua en sí misma y por sí misma, es lo único que el gramático considera.

Parte de la dificultad de enseñar la Gramática á los niños proviene del hecho de que éstos sólo tienen una muy vaga idea de la materia de que se pretende que trata la enseñanza, y es indispensable, por ello, que el profesor empiece por ponérsela lo más clara posible. Los niños aprenden pronto á ordenar su espíritu para una clase de geografía o de botánica o de francés; adquieren pronto una idea de la categoría de hechos que entrarán en juego, podrán decir que la Geografía trata de la tierra; la Botánica, de las plantas; la Historia, de hombres que existieron en otros tiempos. Pero puede serles completamente imposible decir de qué trata la Gramática. No es que esto importe en sí gran cosa. Desde muchos puntos de vista los niños saldrán ganando si no oyeran nunca los rótulos que aplicamos á los distintos departamentos del conocimiento organizado. Sólo gradualmente pueden llegar al concepto de cualquier ciencia. El empleo de los nombres de las materias escolares como simples rótulos sin otra significación que ésta: «lo que hacemos con la señorita Tal, á las diez, martes y jueves», tiende á hacer que los niños tomen cuerpo de hechos agrupados bajo un rótulo especial, como cosa para servir en la escuela, y hasta para servir en la escuela en momentos dados, en condiciones particulares y propias sólo para ese fin. Sin embargo, debe ponerse con la mayor claridad cuál es el fin que nos proponemos en una clase cualquiera ó en un curso de lecciones. No hay en esto la menor dificultad para el caso de la Historia, de la Geografía ó de la Botánica pero con la Gramática es tan difícil que muchas veces desistimos totalmente de intentarlo.

Explicar por escrito el procedimiento que debe seguirse es empresa punto menos que imposible, y que debe dar por resultado una lectura pesada y aburrida. Semejante explicación sólo puede interesar á aquellos que hayan tenido experiencia en la misma materia de enseñanza —realmente sólo esos podrán seguir el procedimiento explanado—, y sólo para ellos será de algún auxilio la exposición de cómo el asunto de la Gramática puede presentarse á los niños.

Hemos dicho que esta materia no debería empezarse hasta los doce años en las escuelas primarias, ó los catorce en las secundarias. Cuanto mayores sean los niños menor será la dificultad de abordar el asunto. Tomaremos, pues, el caso más difícil, suponiendo que nuestra clase está formada por niños de doce años, en la escuela primaria.

Diría á los niños que vamos á estudiar una materia nueva, una ciencia nueva: la Gramática. Es la ciencia de la lengua. ¿Tienen ellos la seguridad de saber lo que es la lengua?. Han oído hablar de la lengua inglesa; saben que su lengua es la inglesa; están aprendiendo la lengua latina. Pero, ¿qué son las lenguas francesa, latina, alemana, española, rusa ó inglesa?. No puede esperarse que los niños sepan contestar a esta pregunta. Debe dársele otra forma: «¿Cuándo empleáis la lengua?». Cuando hablo; cuando deseo algo; cuando escribo; cuando quiero decir alguna cosa; cuando quiero saber algo. Estas son algunas de las contestaciones que ocurrirán. Mejor es, pues, preguntar de esta manera: «Por qué —con qué objeto— hablas y escribes?». Cuando quiero algo; cuando tengo algo que decir algo á alguien. Sí; hablas

y escribes —es decir, empleas la lengua— cuando quieres que alguien sepa lo que tienes en el espíritu, algo en que estás pensando. Para esto es para lo que sirve la lengua; para hacer que otra gente conozca nuestros pensamientos. Cuando hablamos, ó cuando escribimos, es siempre para decir lo que tenemos en el espíritu; es siempre para dar expresión a nuestros pensamientos. La expresión de nuestro pensamiento, hablando ó escribiendo, es lo que llamamos lengua.

Ahora estoy pensando en algo; pero vosotros no sabéis lo que es. Creo que os gustaría saberlo y quisiera que lo supierais. ¿Qué tengo que hacer?. Pues deciros lo que estoy pensando. Sí; pero ¿qué significa *decir*? ¿Qué es exactamente lo que tengo que hacer? —Es posible que los niños necesiten aquí algún auxilio más; pero con el tiempo darán las siguientes contestaciones: —Emplear palabras; decir una frase; producir sonidos.— Sí, tengo que producir ruidos —sonidos— para que vosotros los oigáis. ¿Y qué tenéis vosotros que hacer además de oír? —Entender.— Sí; para que podáis saber lo que estoy pensando, yo tengo que producir sonidos y vosotros tenéis que escucharlos y entenderlos. Ahora os diré en qué estaba pensando —lo que estaba en mi espíritu— hace un momento. Pensaba esto: Mañana será fiesta; sería muy agradable si pudiésemos arreglar el ir juntos al bosque á coger flores. Ahora veo que comprendéis. Di expresión á mis pensamientos; es decir, empleé el lenguaje; es decir, produje ciertos sonidos con los cuales habéis entendido que yo tenía ciertos pensamientos sobre la manera de pasar la fiesta de mañana. Pero podríamos haberos hecho conocer mis pensamientos sin articular un sonido. Voy á hacerlo.

El profesor se vuelve hacia el encerado y escribe: «Espero que mañana hará un buen tiempo para nuestro paseo.» —Veo que ahora también comprendéis mi pensamiento; sabéis lo que está en mi espíritu. —¿Cómo ocurrió esto?— Lo escribió usted.— Sí; pero ¿qué significa realmente escribir? ¿Qué me habéis visto hacer vosotros? Ayudándoles un poco, los niños contestarán: —Hacer señales blancas en el encerado.— Sí; en lugar de producir sonidos con la voz, hice marcas —señales, signos— que equivalían á los sonidos, de manera que vosotros podíais saber qué sonidos habría producido yo, si hubiera hablado mis pensamientos en vez de escribirlos. Vosotros habéis comprendido mis signos en el encerado; por ellos habéis sabido lo que estaba pensando. Di expresión á mis pensamientos, es decir: empleé el lenguaje.

Así vemos que el lenguaje —la expresión del pensamiento— tiene dos formas. Podemos expresar nuestros pensamientos hablando —es el lenguaje hablado ó palabra—, ó podemos expresar nuestros pensamientos escribiendo —es el lenguaje escrito, ó escritura—. La escritura representa siempre sonidos —es decir, la palabra—, y lo mismo el lenguaje hablado que el escrito son la expresión de los pensamientos de las personas. Ahora bien: los hombres han hecho un estudio del lenguaje; han observado de qué manera han dado expresión á sus pensamientos. Han notado todas las distintas especies de sonidos que los hombres producían, y cómo esos sonidos se unían para representar pensamientos, de manera que otros pudieseran comprenderlos, y han estudiado también cómo los hombres hacían signos para representar esos sonidos, y cómo empleando letras podían expresar sus pensamientos en palabras y frases. Vosotros vais á aprender algunas de las cosas que estos hombres de ciencia, estos gramáticos, han observado sobre el lenguaje. Deberíais encontrar este estudio muy interesante, porque se trata de una materia que estáis empleando todo el día.

Es posible que al volver á casa os digáis: «Tengo hambre. ¿Tardará la comida?». En ese caso estaréis expresando vuestros pensamientos, y, si queremos, podemos ser gramáticos, y estudiar cómo se verifica eso. Podemos estudiar la expresión del pensamiento de cualquier

persona; el lenguaje que empleamos vosotros y yo cuando hablamos en la escuela; el lenguaje de predicadores y conferenciantes, de autores y periodistas, de la gente que actualmente habla y escribe, y de los demás que hablaron y escribieron hace ya mucho. Podemos estudiar el lenguaje —es decir, la expresión del pensamiento— de Shakespeare y de Milton, del Rey Alfredo, de Julio César, de los grandes escritores griegos y latinos, de los escritores franceses y alemanes, si podemos entenderlos. La expresión del pensamiento de cualquier persona, mediante la palabra, ó mediante la escritura, es el lenguaje, y cuando estudiamos la Gramática, podemos tratar de todo lo que los hombres han dicho ó escrito, y de todo lo que actualmente dicen o escriben. Si vosotros me decís ahora lo que estáis pensando, puedo yo empezar á deciros lo que los gramáticos han observado sobre vuestro lenguaje, sobre la expresión de vuestro pensamiento.

De una manera semejante á ésta podemos desde luego llevar á los niños á entender que de lo que se trata es del lenguaje en su relación con el pensamiento. Esta interpretación es la misma que aparece en algunos sumarios publicados por el Departamento de Instrucción pública (*Board of Education*), donde la materia aparece descrita como «la función de las palabras en la oración».

El método del gramático, como el de todos los hombres de ciencia, comprende el análisis y la comparación. Toma la expresión de un pensamiento dado —la unidad del lenguaje— é investiga su naturaleza; compara la expresión de un pensamiento con la de otro pensamiento, y forma una teoría general de la construcción de todas las unidades del lenguaje— es decir, de todas las oraciones. El punto inmediato es, pues, llevar á los niños á entender que la oración es la unidad del lenguaje.

Podemos preguntar: ¿de qué está formado el lenguaje?. Pueden contestarnos: de *sonidos*. Sí; el lenguaje hablado está formado de sonidos y la escritura representa el lenguaje hablado ó palabra, y podríamos estudiar todos los sonidos que producimos; pero no empezaremos por ahí nuestro estudio del lenguaje. El estudio de los sonidos es por sí sólo una ciencia, llamada Fonética. También pueden decirnos: *Palabras*. Sí; el lenguaje está constituido por palabras; pero no empezaremos por palabras; las palabras no son en sí mismas lo más importante para nuestro estudio. *Frases*. Sí; recordáis que hemos dicho que hablamos y escribíamos para expresar nuestros pensamientos. Cuando damos la expresión á un pensamiento, hablando ó escribiendo —es decir, cuando hacemos uso del lenguaje— hacemos una frase, ó sea, oración: así que es verdad cuando se dice que el lenguaje se compone de oraciones. Cuando formulamos un pensamiento y le damos expresión —es decir, le traducimos en palabras— las palabras forman una oración. En este momento estoy pensando, tengo que emplear una oración. «El sol parece estar demasiado fuerte para vosotros.» Os he dicho mi pensamiento; he pronunciado una oración. Todo el tiempo que estoy hablado con vosotros, estoy diciendo oraciones. «Estoy diciendo oraciones»: esto es también una oración. Si me preguntáis: «¿Qué es una oración?»: esto es igualmente una oración. Siempre que hablamos para ser entendidos —es decir, cuando razonamos, cuando hacemos una afirmación, cuando hacemos una pregunta— estamos empleando oraciones. Como lo que pretendemos es estudiar la manera de que los hombres se valen para dar expresión á sus pensamientos, debemos empezar por el estudio de las oraciones.

Importa, pues, llevar á los niños á comprender la naturaleza de la oración. Para ello debe dirigirse la atención al pensamiento que hay en el de la oración; es decir, al estado mental particular del cual la oración es la expresión.

Podríamos proceder un poco de esta manera: Hemos estado diciendo que las oraciones expresan pensamientos. Ahora bien: ¿de qué tratan nuestros pensamientos? Si pu-

diéramos contestar á esta pregunta, sabríamos algo de las oraciones, y también de los pensamientos, puesto que las oraciones representan los pensamientos. ¡A ver cómo encontráis una contestación!. Cuando pensamos ¿en qué pensamos? —En *nosotros*.— Sí, con frecuencia; pero no siempre. Yo no estaba pensando en mí mismo cuando os dije que el sol os daba en los ojos. —En *los hombres*.— Sí, algunas veces. En las *cosas que vemos*.— Sí algunas veces. En las *cosas que oímos*.— Sí, algunas veces. ¿No es cierto que estamos siempre pensando en las personas y en las cosas que constituyen el mundo alrededor de nosotros? ¿No es cierto que el mundo se compone de cosas? No es muy delicado llamar cosa a una persona, pero creo que podemos hacerlo para nuestro objeto especial. Si tú eres una cosa y yo soy otra cosa, y todo lo que ves, y sientes, y escuchas, y oyes nombrar son cosas, ¿no será cierto que siempre que pienses, piensas en cosas? Observa ahora hasta dónde hemos llegado. Las oraciones expresan pensamientos; los pensamientos son acerca de las cosas; por lo tanto, toda oración se refiere a una cosa. Vemos que toda oración es una afirmación acerca de una cosa.

Hemos dicho que nuestros pensamientos son acerca del mundo, y que el mundo está constituido por cosas; pero si el mundo siguiera siempre igual —es decir, si todas las cosas permanecieran sin cambiar— sería tan monótono, tan poco interesante, que dudo que llegara á existir el pensamiento.

En lo que realmente estamos siempre pensando es en cosas que cambian, que se mueven, que hacen algo. Yo os he dicho hace poco: «el sol os molesta en los ojos.» Ya veis que mi pensamiento no era simplemente sobre el sol; era sobre el sol haciendo algo que os molestaba. Yo podría decir: «Vine a la escuela esta mañana en el tren.» Aquí el pensamiento es acerca de mí, pero acerca de mí haciendo una cosa —viniendo á la escuela—. Ahora vas tú á pensar una cosa y me la dices, y vamos á ver si no se trata realmente de algo que se mueve, que cambia. — «Estoy sentado frente a un pupitre.» —Sí, es un pensamiento respecto de que tú y los demás de esta clase hacéis algo. — «Estamos en la escuela.» — Justo; ese es un pensamiento sobre las mismas personas pero ¿significa que esas personas estén haciendo algo? ¿Es un pensamiento sobre cosas que estén cambiando? Sí; creo que lo es. Las personas —recordaréis que puedo llamarles cosas, si me conviene—, así diré: las cosas hacen a veces la menor cantidad de trabajo posible. Cuando estáis atacados de una gran pereza —cuando, como vosotros mismos decís, no estáis haciendo nada—, ¿qué es lo que realmente estáis haciendo todo el tiempo? Descansando, durmiendo, respirando, viviendo. Sí; estáis viviendo —es decir— estáis vivos, o simplemente *sois*. Así, podemos pensar en una cosa que simplemente *es*; podemos sólo estar pensando que esa cosa *es*. No nos damos muchas veces la molestia de pensar sólo esto: no vale la pena. Es claro que las cosas *son* ó no estaríamos pensando en ellas. Pero lo que más nos interesa es pensar *lo que* las cosas son. «Con frecuencia tenemos pensamientos como estos: «Estas flores *son* hermosas; —estoy muy cansado;— los niños están enfadados.» Así, debemos recordar que, cuando decimos que nuestros pensamientos son siempre sobre cosas que cambian, cosas que hacen algo, incluimos en la noción de *hacer* el *ser* ó el *estar*, tomando ser o estar como lo menos que una cosa puede hacer.

Podemos ahora mirar otra vez adónde hemos llegado. Las oraciones representan pensamientos; los pensamientos son acerca de cosas que cambian, cosas que se mueven, cosas que hacen algo; así, toda oración debe referirse, no sólo á una cosa, sino al movimiento, al cambio, á la acción de esa cosa.

Dadme ahora algunos pensamientos vuestros —es decir, haced algunas oraciones— y á ver si todas esas oraciones se refieren á cosas que cambian. Supongamos que vamos

á pensar en lo que puede ocurrir en el jardín: «Las flores crecen; —jugamos al *tennis*; —tomamos té; —hay un castaño en nuestro jardín; —hay un columpio en el vuestro», etc. Ahora tomemos esas oraciones, una por una, y veamos si expresan un pensamiento acerca de algo que cambia.

Al tratar de las oraciones de esta manera caben una infinidad de procedimientos. Estos variarán indispensablemente según la personalidad del profesor y la experiencia de los niños.

No dejarán de suscitarse algunas dificultades, y puede ser ventajoso indicar cómo deberán resolverse.

La oración sujeta a prueba puede ser: «Jugamos al escondite en nuestro jardín.» Si el profesor hace esta pregunta «¿Acerca de qué cosa expresa esta oración un pensamiento?», le podrán contestar «Mi jardín», ó «el escondite», ó «el juego». Tomemos la primera contestación, el profesor puede decir al niño: «No; la afirmación no es de que ocurra nada en tu jardín. No es esa la cosa en que tú pensabas como cosa que cambiaba, cuando me dijiste que jugabas en tu jardín. ¿Recuerdas que te mandé pensar en tu jardín y hacer oraciones para decírmelas? Pero ya sabes cómo has dispuesto tus pensamientos para hablarme de las flores, de los árboles, de un columpio, de ti mismo. En tu oración me hablaste, por ejemplo, de que tú y tus hermanos hacíais algo —jugabais—. El juego fué, sin duda en tu jardín —por eso, llegaste á pensar en él—; pero tu afirmación no era acerca del jardín, sino acerca de ti y de tus hermanos, que hacíais algo.»

Supongamos que ahora la frase que queremos investigar es: «Está una tortuga en el jardín.» Decimos á los niños que queremos averiguar si esa oración trata de una cosa que haga algo. Preguntamos al niño: ¿Qué cosa tenías en el pensamiento? —Una tortuga.— Sí; ¿y qué está haciendo la tortuga? ¿Está cambiando? ¿Está haciendo algo? No estás seguro. Dime cuál era la cosa principal que querías que supiera cuando me dijiste esa oración. Era que una tortuga vive en tu jardín; ¿no es verdad? Querías, pues, que yo supiera que la tortuga existe, *está* allí: solamente esto. ¿Es que ella hace algo? Sí, vive, existe, es. ¿Recuerdas que hemos quedado en que eso es lo menos que alguna cosa puede hacer? Muchas de las oraciones que dijiste son como ésta. Has dicho; «Hay geranios; —hay un columpio; —hay un trapecio.» Tales oraciones expresan pensamientos de cosas que existen, que están allí. Así, encontramos que todas las oraciones, sin excepción, que hemos examinado son expresiones de un pensamiento sobre una cosa que *está haciendo* algo.

Es evidente que con todo esto no hemos enseñado á los niños nada que valga la pena de retener; es posible, sin embargo, que les hayamos sometido al más severo régimen de pensamiento que se les haya impuesto durante su vida escolar. Si así fuera, y, como consecuencia de ello, hubieran empezado á aprender lo que significa *pensar*, la enseñanza de la Gramática habría justificado su oportunidad.

### Capítulo III. Análisis de la oración en sujeto y atributo. (*Subject and Predicate*).

Si los niños han llegado al concepto de lenguaje, como formado de oraciones, que son la expresión de nuestros pensamientos acerca de todo lo que cambia á nuestro alrededor, podemos pasar á darles los nombres técnicos de las dos partes que se distinguen

en toda oración; representando una la cosa en que se piensa; otra, el cambio, el movimiento, la acción de esa cosa. Diremos a la clase que la parte de la oración que representa la cosa es un *nombre*; en las oraciones que hemos discutido con ellos, flores, castaño, columpio son nombres. «Entonces dijo el buen Horacio»; *el buen Horacio* es un nombre. «Dos jilgueritos construyeron su nido en el hueco de un árbol»; *dos jilgueritos* es un nombre. Encontrarán que en todas las oraciones hay una parte que nombra. Los gramáticos han llamado á esta parte que nombra en la oración sujeto de la oración, y al resto de ella —la parte que se refiere al cambio de la cosa— atributo (*predicate*). El atributo afirma siempre algo de la cosa cuyo nombre está expreso en el sujeto. «Entonces dijo» refiérese á un cambio que ocurrió en «el buen Horacio», y afirma que ello sucedió. El sujeto de una oración no hace más que nombrar la cosa en que uno piensa; el atributo, no sólo nombra el cambio de la cosa en que uno piensa, sino que afirma que ello sucede. Podemos decir que el sujeto *expresa* la cosa en que uno piensa, y el atributo *describe* el cambio que ocurre en la cosa expresada en el sujeto.

Quizás valga la pena poner de relieve aquí la conveniencia de familiarizar desde luego al niño en estas lecciones con la palabra *expresar*. Debemos emplear esta palabra, ó cualquier sinónimo de ella, cuando hablemos de un nombre y de su función. Los profesores jóvenes propenden á preferir la frase *estar en lugar de*, en el supuesto de que cabe en la comprensión de los niños, y además por el principio de que debemos emplear en nuestras explicaciones palabras que los niños pueden entender. Pero en este caso lo que estamos explicando es «la equivalencia», y cuando hemos enseñado al niño que pensamos en cosas y que expresamos nuestros pensamientos sobre esas cosas mediante palabras, hacemos bien en darle un vocablo nuevo para el nuevo hecho que consideramos. Queremos llevarle á observar la relación entre el lenguaje y el pensamiento, entre el signo y la cosa significada, y la palabra que indica esta relación es la palabra *expresar* (*denote*).

Nuestro propósito ahora es familiarizar al niño con la distinción fundamental entre sujeto y atributo; pero si, como hemos supuesto, los niños están en la edad de doce años, no debe proponérseles que formulen ellos la distinción. Las definiciones de oración, de sujeto y de atributo deben en realidad evitarse. Los niños se echarían sobre ellas ávidamente; ellos prefieren siempre aprender cualquier cosa de carretilla á ejercitar con dificultad el pensamiento. Pero nosotros estamos enseñándoles Gramática sólo para hacerles pensar. Lo que importa, ante todo, es que, en cualquier caso particular, el niño vea siempre que la oración es una afirmación ó una pregunta sobre una cosa nombrada. Lo que el profesor tiene que hacer es descubrir el medio de evitar que este trabajo se haga monótono ó mecánico. No es fácil esta labor, particularmente en las condiciones usuales de nuestras escuelas, donde el tiempo destinado á una clase de Gramática puede ser de treinta, cuarenta y aun cincuenta minutos.

De no ser en condiciones excepcionalmente favorables, los niños de doce años no pueden pensar media hora seguida y si no piensan, no aprenden Gramática. Lo que hace el profesor con frecuencia para vencer la dificultad es poner la clase a escribir, á analizar oraciones en cierta forma regular, á analizar palabras, según las prescripciones de un método fijo. Esto es perder un tiempo precioso, puesto que aquel que se invierte en el trabajo mecánico de transmitir el pensamiento al papel no guarda la menor proporción con la cantidad de tiempo invertido en el simple acto de pensar, no hablando ya del hecho que la necesidad de conformarse con ciertas máximas prescritas distrae realmente la atención del niño y le impide pensar. Esta es la razón por la que no debe darse en la enseñanza de la Gramática trabajo para hacer en casa por escrito. El notar una distinción lleva muy poco tiempo y debe, por su misma naturaleza, ser un acto independiente;

no hay, pues, ninguna razón en contra de que se haga en clase. El profesor tiene más seguridad de que se realiza ese acto cuando lo presencia él mismo que cuando sólo lee por escrito lo que se le presenta como resultado del pensamiento. Además, el niño comprende mejor lo que queremos decir con la palabra *pensar*, cuando le pedimos que nos enseñe el procedimiento con el cual llegó á un resultado, que cuando le ponemos á rayar una o dos páginas y á partir una oración poniendo en sendas columnas las diferentes partes en que la divide.

Las oraciones elegidas para el análisis en sujeto y atributo deberían tener siempre la mayor variedad posible en la forma. Un buen método sería escribir una oración en el encerado y luego hacer que los niños concentraran su atención, no sobre la expresión, sino sobre el pensamiento expresado. Antes de llegar á alcanzar el significado de una oración, como expresión de un pensamiento particular, deben los niños penetrar el pensamiento mismo. La Gramática se ocupa de la relación entre el lenguaje y un estado mental dado. Ahorramos tiempo en la larga carrera, si tratamos de que ese estado mental sea comprendido antes que su expresión. Trabajando con niños pequeños, un buen sistema es ayudarles a construir una imagen mental sugerida por la oración antes de preguntarles: «¿Qué cosa es la nombrada en el sujeto de la oración? ¿Cuál es el cambio á que nos dice el atributo que la cosa está sometida?» Deberíamos procurar que los niños vieran imágenes con los ojos del espíritu antes de hacer el análisis de las oraciones. Tenemos que llevarles desde la expresión al contenido mental, y otra vez desde el contenido mental á la expresión, antes de que puedan analizar una oración.

Donde la clase tenga algún conocimiento de una lengua extranjera será conveniente poner para análisis, oraciones en francés, alemán ó latín. Esto ayudará a los alumnos á comprender que lo que están aprendiendo se aplica no sólo al inglés, sino, universalmente, á toda relación entre lenguaje y pensamiento, cualquiera que sea la forma que tome el lenguaje.

Las oraciones elegidas para análisis de sujeto y atributo no deben todas ser simples, en el sentido técnico. No es en realidad más difícil para los niños distinguir el sujeto de la oración: «Los viejos que estaban durmiendo en la sala fueron despertados por el ruido» que el de esta otra: «Los viejos dormidos fueron despertados.» Es una completa equivocación empezar por oraciones simples y pasar después al análisis de las oraciones complejas. Desde el principio deben los niños manejar oraciones cuyos sujetos contengan, no sólo adjetivos, sino frases adjetivas y oraciones subordinadas; deben manejar oraciones cuyos atributos consistan, no sólo en el verbo ó verbo y complemento directo (*object*), sino también en adverbios y frases adverbiales y oraciones subordinadas y en las cuales el complemento directo sea cualificado por adjetivos o por sus equivalentes. Cuanto mayor sea la variedad en la construcción tanto mejor, con tal de que los niños vean siempre que en cada oración sólo hay una parte que expresa la cosa en que pensamos, y otra parte que contienen la afirmación acerca de esa cosa. De todos modos importa más que las oraciones sean de forma variada, que no que contengan en sí materia interesante. Efectivamente: si las oraciones lo son demasiado no lograremos nuestro objetivo, el cual es llevar á los niños á pensar sobre la expresión del pensamiento; pero si el pensamiento en sí mismo es demasiado sugestivo y estimulante, será difícil que los niños desvíen su espíritu del asunto hacia la forma. Por otro lado, si les presentamos oraciones cuyo sentido sea monótono, sin interés ó vulgar, tampoco lograremos nuestro objetivo, que es llevar á los niños á ver que las oraciones representan el pensamiento de alguien y que la forma de la oración depende del carácter del pensamiento. Un buen sistema es que el profesor cuente una historia corta, de algún interés, pero no excitante, y tomar luego las oraciones una por una para análisis de sujeto y atributo. La prosa seguida

es siempre mejor para el caso que no una colección de oraciones sueltas, porque hace sentir á los niños que están tratando de algo que tiene cierto valor intrínseco por tener «un sentido».

No es empresa fácil encontrar trozos de prosas seguidas formados por oraciones acomodadas á nuestro fin inmediato para una clase especial de Gramática. El profesor se encontrará con frecuencia en la necesidad de imponerse una tarea de composición; sólo casualmente hallará en los libros de texto de los niños trozos que se presten á su propósito. La dificultad de encontrar ejemplos adecuados será más evidente según vayamos adelantando en nuestro examen de la materia de la Gramática, pero el profesor joven debe estar prevenido contra una equivocación vulgar nacida de la inexperiencia —la de recurrir á la clase para obtener buenos ejemplos sobre el punto que se considera, tan pronto como siente agotada su propia provisión. Lo que ocurre generalmente cuando se piden ejemplos á los niños en tales circunstancias es que estos encuentran su imáginación más vacía aún que la del profesor y se ponen excitados al preguntarse á sí mismos: «¿En qué pensaré? ¿Qué voy a decir?», y mientras buscan a duras penas asuntos para pensar, la forma particular á que sus oraciones debían servir de ejemplo se borra por completo en su espíritu. Como regla general, pues, resultará inútil y hasta inconveniente recurrir á la clase para obtener de ella oraciones destinadas al objeto de la lección.

Podemos, sin embargo, pedir alguna vez con ventaja á los niños que nos den la materia para analizar; pero cuando lo hagamos, debemos dar á la clase un punto de partida para el pensamiento. Podemos pedir á los alumnos que cuenten una historia ó hagan la descripción de cualquier incidente ó escena, y dispondremos entonces las cosas de manera que resulte bueno el material. Es esta una buena manera de proceder puesto que da á los niños la evidencia de que se trata de la expresión del pensamiento en un caso en que este pensamiento es el *suyo propio*.

No puede tenerse á los niños más que algunos minutos seguidos en el trabajo de analizar oraciones en sujeto y atributo, —por más variada que sean las oraciones, tanto en la construcción como en el asunto. Debemos, pues dar al ejercicio otra forma cualquiera. Daremos, por ejemplo, á los niños un cierto número de nombres y les diremos que afirmen qué ocurre á las cosas nombradas; es decir, les llevaremos á tratar á aquellos nombres como sujetos posibles de oración y á unir á cada uno de ellos un atributo. Debe ponerse cuidado en no decir á los niños que les estamos dando «sujetos»; sólo puede haber sujeto donde haya atributo, es decir, donde haya oración.

De la misma manera podemos dar á los niños un cierto número de atributos posibles, ó colecciones de palabras que expresen acciones y que ellos puedan modificar y convertir en atributos posibles, y pedirles que nombren cosas á las cuales pudiera atribuirse el «cambio» expresado por aquellas colecciones de palabras. Con estos ejercicios los niños deben aprender que la oración es una unidad, y una unidad compleja, puesto que el sujeto no tiene sentido separado del atributo, ni el atributo separado del sujeto. Una ventaja incidental de estos ejercicios es que los niños van adquiriendo así una excelente práctica de composición y enterándose de la gran variedad de formas que el sujeto y el atributo puede tomar.

El profesor podrá aún variar sencillamente la forma de los ejercicios, por ejemplo: trazando una divisoria vertical entre sujeto y atributo, ó subrayando el uno ó el otro, cuando ha sido dictado ó escrito algún trozo conveniente. No vale la pena hacer que los niños escriban trozos expresamente para un trabajo de este género; pero los ejercicios escritos con cualquier otro fin pueden aprovecharse para éste.

Semejante modo de hacer el análisis de la oración en sujeto y atributo ocupará cuatro ó cinco lecciones para una clase de niños de doce años y dos o tres para una clase de niños de catorce. Desde luego los de más edad podrán trabajar con oraciones de forma más complicada, oraciones que contengan otras substantivas como sujeto, frases absolutas, etc; pero nada debe hacerse con frases ni oraciones subordinadas, sino determinar si forman parte del sujeto ó del atributo.

Hay una dificultad que no dejará de presentarse, y que debe ser tratada tan pronto como se presente. Vamos á ocuparnos de ella con toda extensión, puesto que el método adoptado sirve para ilustrar lo que pretendemos cuando decimos que nuestro fin principal, cuando se enseña Gramática, es llevar a los niños a ver distinciones, á hacerles pensar. Doy, por tanto, el esbozo de una lección sobre este punto.

¿Es cierto que *todas* las oraciones contienen sujeto y atributo? Hemos dicho que debe ser cierto, porque siempre que pensamos, pensamos en una cosa, y en una cosa que cambia. Quisiera ahora que pensarais en oraciones como las que he empleado con frecuencia al hablar con vosotros, oraciones como éstas: «Habla más alto; ven aquí; trata de entender esto; lee tu oración ahora», ú oraciones como vosotros mismo usáis muchas veces cuando os dirigís á otra persona: «haga el favor de darse prisa, vámonos; haga el favor de hacer eso; venga de paseo conmigo.» ¿Estáis bien seguros de que todas estas son oraciones? Sí; hemos dicho que siempre que expresábamos nuestros pensamientos para que los otros lo entendieran, empleábamos oraciones. Por tanto, si se trata efectivamente de oraciones, deberíamos poder encontrar en ellas un sujeto y un atributo, una parte que representa la cosa en que se piensa, y otra, el cambio en esa cosa. Tomemos una de estas oraciones: «Habla más alto.» Te lo digo á ti Smith. Ahora bien: ¿En qué cosa estaba yo pensando? En Smith?. Sí; y ¿cuál es el cambio en que estaba pensando como ocurriendo en esa cosa, Smith? —El hablar más alto.— Justo; así, el *cambio de una cosa* que tengo en el espíritu es que Smith hable más alto. ¿Y cuál fué la oración que empleé? ¿Cómo expresé mi pensamiento? Dije: «Habla más alto.» ¿Y «habla más alto» representa la cosa Smith ó el cambio en Smith?. —Representa el cambio, lo que Smith tiene que *hacer*. Así, si «habla más alto» es una oración, estas palabras ¿representan el sujeto ó el atributo? —El atributo.— Sí; pero hemos quedado en que no puede haber atributo sin sujeto. ¿Dónde está el sujeto? —Smith.— Pero recordáis que no he dicho Smith. Sólo he dicho «habla más alto». De modo que, si «habla más alto» es el atributo, no hay sujeto y hemos quedado en que yo había empleado una oración. Parece que tropezamos con una dificultad. ¿Encontráis algún camino para salir de ella? Es extraño que, al expresar mi pensamiento, es decir, que Smith debía hablar más alto, yo no haya nombrado á Smith. Recordáis que no lo he nombrado. Pero él entendió. Yo hablé con sentido. Empleé una oración. ¿Por qué no le nombré? —Porque él sabía que usted estaba hablándole.— Sí; porque él sabía que yo estaba pensando en él. Vosotros veis bien en qué consistía mi pensamiento. Era que Smith cambiase en el sentido que yo deseaba. Muchas veces pensamos así en las cosas. Pensamos en un cambio de las cosas, según nuestro deseo, y ponemos nuestro pensamiento en una oración que es una orden. Cuando damos una orden, nuestro pensamiento es completamente diferente de cuando sólo afirmamos algo ó hacemos una pregunta. Cuando afirmamos algo, damos información; cuando hacemos una pregunta, buscamos información, pero cuando formulamos una orden, queremos decir que nuestro deseo es que alguien cambie. Y sólo damos órdenes á personas que saben que estamos hablando con ellas. Yo he dicho hace poco «Escuchad», y vosotros sabéis perfectamente quiénes quería yo que escuchasen. Sería verdaderamente absurdo que yo dijera «Escuchad» si quisiera que atendiesen á lo que yo decía las golondrinas que andan ahí fuera gorjeando. No se me ocurriría dar una orden tan tonta, porque sé que no me

obedecerían. Si las personas á quienes damos una orden no saben que la damos, no llegamos á expresar ningún pensamiento; lo que pasa es sencillamente, que no damos la orden. Así, cuando una persona da una orden a otra, esa otra sabe siempre que se dirige á ella; sabe que están pensando en ella, y que se le está exigiendo un cambio. Por consiguiente, no hay necesidad de que la persona que habla exprese la cosa en que está pensando; porque aquélla á quien se dirige sabe perfectamente que la que habla, piensa en esa cosa. Así, pues, en una orden, lo que importa es que quien habla, exprese el *cambio* en la cosa, según su deseo de que ocurra. Por eso he dicho solamente: «Habla más alto», «Escuchad». En estas oraciones no hay sujeto; no hay más que atributo. La totalidad de esas oraciones sólo expresa un cambio, no la cosa que cambia. Una orden es la única clase de oración en que no hay sujeto y podéis ver el motivo. Es un caso de estos á que nos referimos cuando decimos que la excepción confirma la regla. La regla es que en toda oración debe haber sujeto y atributo; pero no hay necesidad de expresar la cosa en que se piensa, porque la propia cosa está allí para oír, ese es un caso excepcional que nos hace entender aún más claramente la regla.

Con frecuencia, si queremos dar una orden, llamamos á una persona por su nombre, para tener la seguridad de que esa persona entiende que estamos hablando con ella, como yo podría haber dicho antes: «Habla más alto, Smith.» Pero el nombre sólo está aquí empleado para llamar la atención; no es realmente parte de la oración. Al leer poesías, podréis notar que los poetas parece algunas veces que están dando órdenes á cosas que pueden no entender, y las invocan para hacer algo. Ellos dicen al viento que silbe y al mar que se vuelva furioso. Pero todos comprendemos que eso no es más que una manera de hablar; al poeta le place suponer que cosas inanimadas pueden realizar actos como si fueran personas, y en ese sentido se dirigen á ellas.

Ya nos hemos referido incidentalmente á otra dificultad que puede suscitarse. Cuando decimos que las oraciones expresan pensamientos, no debe suponerse que una oración representa los pensamientos según el orden en que fueron ocurriendo —es decir, el pensamiento real de que se ocuparía el psicólogo—. Nuestros pensamientos toman, generalmente, una nueva disposición en nuestro espíritu, según vamos enunciándolos. Primero el sujeto, luego el atributo, representan un orden lógico; pero no exactamente el orden real del pensamiento. Así, según hemos visto, muchas veces ocurre que, cuando preguntamos á un niño qué es lo que estaba en su espíritu cuando pronunciaba cierta oración, él nombra cualquier cosa expresada por palabras que están en la oración pero que no son el sujeto. Si, por ejemplo, le hacemos la pregunta con frecuencia á la oración «Dejé caer los libros en el barro cuando venía á la escuela esta mañana», puede decirnos que el que habla estaba pensando en «libros manchados de barro». El mejor sistema es atacar de frente la dificultad, y enseñar al niño que fué probablemente la vista de los libros manchados de barro lo que llevó á pensar sobre lo que había sucedido cuando caminaba hacia la escuela, pero que, ya arreglados así sus pensamientos, lo que él *decía* era: «Dejé caer los libros en el barro», y esto es la expresión de un pensamiento respecto a *sí mismo*. Con frecuencia el sujeto de una oración expresa la última cosa en que realmente pensamos cuando disponemos nuestros pensamientos de manera que podamos transmitirlos con claridad á otra persona.

Debe observarse que nuestro método de proceder consiste en llevar la clase a investigar casos particulares. Sólo habremos logrado nuestro fin inmediato cuando la clase pueda, en cualquier caso particular, distinguir las palabras que representan la cosa, de las palabras que hacen una afirmación sobre esa cosa, sea cual fuere el orden en que las palabras se presenten.

## Capítulo IV. Análisis del sujeto.

Tenemos ahora que pasar al análisis más detallado de la oración. Aunque haya algunas ventajas prácticas en empezar por el atributo, es preferible, al principio, guardar el orden lógico y analizar antes el sujeto. Indicaremos cómo puede tratarse el asunto en la clase. Queremos hacer notar que no todas las partes del sujeto de una oración tiene la misma importancia y que hay, por lo común, una palabra que sirve más directamente para el efecto de nombrar que cualquiera otra de las que componen el sujeto. Presentamos á los niños una oración como: «Aquel hermoso mirlo, que canta ahora tan dulcemente, construyó un nido junto a nuestra tapia.» Y les preguntamos: ¿Cuál es la parte informativa en esta oración? —«Construyó un nido junto á nuestra tapia.»— Y ¿á qué se refiere esta información? —Al «hermoso mirlo que canta ahora tan dulcemente».— Sí; habéis nombrado el sujeto. Ahora bien: ¿cuál es la palabra más importante en él —la palabra que realmente es el nombre de la cosa que construyó un nido junto á nuestra tapia?» —Mirlo.— Sí, en esa oración, «mirlo» es la palabra más importante, la palabra *esencial* en el sujeto. Casi siempre podréis encontrar en el sujeto de una oración una palabra esencial, una palabra que de por sí sola expresa la cosa en que se piensa. Hemos dicho ya que el sujeto completo es un nombre. Lo es; es el nombre de aquello de que el atributo hace un afirmación. Pero ahora encontramos que hay en el sujeto una palabra que hace que el conjunto sea un nombre, una palabra que es ella misma un nombre. Los gramáticos han llamado á las palabras que por sí mismas expresan cosas, nombres ó sustantivos. La palabra esencial en el sujeto es siempre un sustantivo, ó, si no lo es, es una palabra que ejerce la misma función — es decir, es una palabra que expresa una cosa.

Ahora podrán presentarse oraciones á la clase, diciendo á los niños que enseñen en ellas nombres que figuren como sujetos del verbo de la oración. En este ejercicio, como en todos los demás, es preferible siempre dar una oración completa á dar solamente nombres complejos que pudieran ser sujetos de oraciones. Debe tenerse en cuenta que lo que estamos enseñando no es que «los sustantivos expresan las cosas» sino esto otro: «El sujeto de una oración es un sustantivo; el sujeto contiene, generalmente, una palabra que se llama sustantivo que es su parte más importante.» Nuestro método consiste en llevar á los niños á clasificar las palabras —es decir, á aprender las «parte de la oración»— estudiando sus funciones en la oración corremos el riesgo de perturbar nuestra marcha, nuestra marcha sí, para ahorrar tiempo, trabajamos sólo con palabras, ó grupos de palabras, separadas de las oraciones. La sujeción lógica es una necesidad absoluta de nuestra manera de tratar la Gramática.

Hicimos ya referencia al hecho de que la palabra esencial en el sujeto puede no ser un sustantivo sino una que ejerza la función del sustantivo; es decir: expresar una cosa; y llega ahora la ocasión de enseñar qué sea el pronombre. Desde luego llamaremos la atención de los niños sobre la gran proporción de oraciones cuyo sujeto es «yo», haciendo notar que ello es natural, puesto que para nosotros mismos somos *nosotros*. las cosas más interesantes del mundo, y, por lo tanto, pensamos y hablamos mucho de nosotros mismos. Encontramos también muchas oraciones —aunque no tantas— que tienen como sujeto «tú» y «vosotros», puesto que naturalmente pensamos en las gentes en cuya compañía estamos y á quienes podemos dirigirnos. Con frecuencia también hablamos de otras personas y cosas y nos referimos á ellas diciendo «ellos» ó «ellas» ó «él» ó «ella». En estas oraciones, yo, vosotros, ellos, son sujetos, es decir, «la parte que nombra» en la oración pero no son sustantivos. No hay cosas que se *llamen* yo, ó vosotros, ó ellos. Sin duda estas palabras expresan cosas: vosotros sois cosas y yo también; pero «vosotros» y «yo» no son nuestros nombres. Todos tenemos un nombre que es nuestro,

un nombre «propio», diferente de otros nombres que podemos tener en común con otras personas, como «alumnos» ó «profesor». Así hay palabras que expresan las cosas y se llaman nombres o sustantivos. Y hay palabras que expresan las cosas y *no* son sustantivos: esas palabras se llaman pronombres. El pronombre es la palabra que, no siendo sustantivo, expresa una cosa.

Muchas veces, como hemos visto, la palabra *esencial* en el sujeto es un pronombre. Todo sujeto tiene como parte esencial una palabra que es sustantivo ó pronombre ó aún, un grupo de palabras con la función de sustantivo ó de pronombre; es decir, un grupo de palabras que expresen una cosa, y, por lo tanto, equivalente á sustantivo ó á pronombre.

Se debe poner de relieve desde el principio el hecho de la *equivalencia* en el lenguaje. Frases y oraciones subordinadas son grupos de palabras equivalentes á simples partes de la oración (equivalentes en el sentido de desempeñar la misma función general) y no hay la menor dificultad en llevar á los niños á ver esto. Sólo mucho más adelante deben introducirse los términos «frase-sustantiva», «oración-sustantiva»; es preferible al principio emplear la expresión algo difusa «un grupo de palabras equivalentes á un sustantivo».

La clase puede ahora hacer el ejercicio práctico de procurar la parte esencial del sujeto, diciendo si es sustantivo ó pronombre, ó un grupo de palabras que desempeñe la función de sustantivo ó pronombre.

Podemos llevar más allá nuestra investigación del sujeto poco más ó menos como sigue:

En algunas de estas oraciones que hemos examinado encontramos que la parte *esencial* del sujeto es el *todo* del sujeto; pero en los más de los casos había palabras que formaban parte del sujeto, pero que no eran su parte esencial. Vamos ahora á estudiarlas. Tenemos que conocerlas por algún nombre; llamémoslas accesorios (*adjuncts*) de la parte esencial del sujeto, ó sencillamente accesorios, sobre entendiendo el resto. Accesorio quiere decir lo que está agregado á algo. Hemos visto que en los sujetos de muchas oraciones hay palabras agregadas á la parte esencial del sujeto, del cual es, por lo común, un sustantivo ó un pronombre. Llamemos á la parte esencial del sujeto, sujeto *sencillo*. Así el sujeto completo puede ser: ó un sujeto «sencillo», ó un sujeto «sencillo» con sus «accesorios». (Por de contado, el profesor debe dar muchos ejemplos.)

Tenemos que investigar ahora la función de estos accesorios del sujeto sencillo. No olvidéis que la función del sujeto completo es expresar una cosa en que se piensa, y que el sujeto «sencillo» es la parte de aquel que tiene verdaderamente la función de nombrar. ¿Qué queda por hacer á los accesorios? Pongamos un ejemplo y veamos: «El viento fuerte, soplando del Nordeste, desvió el buque muy fuera del curso.» —¿Cuál es el cambio á que se refiere el escritor en esta oración? —El desvío del buque para fuera de su curso.— ¿Y cuál fué la cosa que produjo ese desvío? —El viento.— Justo. Así, pues, veis, que «viento» es la parte esencial del sujeto, es el sujeto sencillo, puesto que es el nombre de la cosa sobre la cual el atributo hace una afirmación.— ¿Cuál es el sujeto completo? —«El viento fuerte soplando del Nordeste.»— ¿Qué diferencia hay entre el sujeto sencillo y el sujeto completo? Los dos son nombres, según queda dicho; pero ¿tenéis la misma idea en vuestro espíritu cuando oís «viento», que cuando oís «viento fuerte, soplando del Nordeste»? Decidme: ¿Cuál de los nombres os lleva a pensar más —os hace saber más— «viento» ó «viento fuerte, soplando del Nordeste»? —El último, sin duda.— Sí; empleamos palabras juntamente con un sustantivo para expresar más clara y completamente la cosa que tenemos en el espíritu. Esa es la función de los accesorios. Ayudan á formar un nombre que exprese exactamente la cosa sobre la cual se hace una afirmación.

Si lo que expresa un objeto es una simple palabra, esa palabra, según hemos visto, es, ó un sustantivo ó un pronombre; á las palabras empleadas juntamente con los sustantivos y los pronombres para formar un nombre que exprese la cosa más determinada llaman los gramáticos adjetivos. Adjetivo es, pues, el nombre de una clase particular de palabras, como lo son sustantivo y pronombre. «Fuerte» es un adjetivo; empleado juntamente con «viento» hace un nombre: «viento fuerte», que expresa más claramente que «viento» la cosa en que se piensa. «Soplando del Nordeste» es un grupo de palabras que hacen la función de un adjetivo. Encontraremos que los accesorios del sujeto sencillo son adjetivos ó palabras que desempeñan la misma función, ó grupos de palabras equivalentes á adjetivos; podemos llamar á estas frases adjetivas. (Son, es claro, frases adjetivas y oraciones adjetivas; pero lo mismo que en el caso de frases y oraciones sustantivas, al que ya nos hemos referido, no es conveniente por el momento establecer la distinción.)

Podemos ahora poner á los niños á examinar oraciones, con el propósito de descubrir si los accesorios del sujeto sencillo son adjetivos ó frases adjetivas.

Igual que antes llegamos incidentalmente á la distinción entre propio y común tratando de los sustantivos, podemos ahora, incidentalmente abordar la clasificación de los adjetivos. Hemos tomado un gran número de oraciones que contienen adjetivos que califican al nombre (sujeto). Digamos ahora á los niños que se fijen en los distintos modos como los adjetivos ayudan al nombre á expresar la cosa con más claridad. Puede decirse de todos ellos que *describen* la cosa expresada por el sustantivo. Los sustantivos y los pronombres expresan las cosas; los adjetivos describen las cosas expresadas por éstos, pero pueden describirlas de distintas maneras. Muchas veces describen la cosa expresando una cualidad ó característica que la cosa posee como en los sujetos de estas oraciones: «Los carneros negros no son tan comunes como los blancos»; «La campana rota produjo un sonido tremendo», etc. Los adjetivos que describen expresando alguna cualidad que la cosa posee, han sido llamados por los gramáticos adjetivos de cualidad ó calificativos. Muchas veces las cosas están descritas por adjetivos que expresan el número de las cosas á que se hace referencia ó la cantidad de las cosas. Esos adjetivos llámense adjetivos de cantidad. «Faltan veinte carneros», «Se desperdició mucha riqueza»; «veinte» y «mucha» son adjetivos de cantidad, que forman los accesorios de los sujetos sencillos «carneros» y «riqueza». Otras muchas veces las cosas están descritas mediante palabras que no expresan cualidad ni cantidad, pero que nos ayudan á identificar la cosa que el nombre expresa, para asegurar con más precisión lo que tenemos en el espíritu. Estas palabras pueden llamarse adjetivos de identificación ó adjetivos demostrativos. «Ese hombre es el que yo vi»; «Falta el *segundo* tomo». Los accesorios de los sujetos sencillos en estas oraciones son adjetivos demostrativos. Todos los adjetivos son, ó calificativos, ó cuantitativos, ó demostrativos.

Al enseñar la función del adjetivo, el profesor que tenga algún conocimiento de lógica hará bien en hacer notar la distinción entre composición (*connotation*) y extensión (*denotation*) de un nombre. El sujeto *completo* es un nombre; el sujeto *sencillo* es un nombre ó el equivalente de un nombre. El nombre-sujeto sencillo, tiene más extensión y menos comprensión que el nombre-sujeto completo. La adición de accesorios significa, por lo común, que se hace referencia á menos cosas, es decir, el todo compone un nombre con menos extensión. Pero también quiere decir que sabemos más acerca de las cosas; el todo hace un nombre con más comprensión.

La manera de presentar esta distinción á los niños puede indicarse así:

«Los pájaros construyen sus nidos en primavera.» Pensad sólo en los pájaros. ¿En

cuántos pájaros estáis pensando? «Los pájaros que cantan construyen sus nidos en primavera.» ¿En cuántos pájaros estáis ahora pensando? ¿Más pájaros o menos pájaros? —Menos pájaros.— Pero en vuestro espíritu ¿hay más o menos pensamiento acerca de ellos? —«dos pajaritos que cantan construyeron su nido en aquella tapia esta primavera.» ¿Estáis ahora pensando en más pájaros ó menos pájaros? —Menos; dos solamente.— Sí; pero vuestro pensamiento está más definido, ¿no es así? «Aquellos dos pajaritos que cantan construyeron su nido en nuestra tapia.» Ahora estáis pensando con más precisión aún; tenéis en vuestro espíritu un pensamiento sobre los mismos dos pajaritos que estáis viendo. «Aquellos dos pajaritos que cantan» es un nombre que tiene más significación que sencillamente «los pájaros», pero se aplica á menos cosas. Los adjetivos describen, de ordinario, las cosas ampliando la significación del sustantivo y limitando su aplicación.

He dicho que en algunos casos las palabras que son accesorios del sujeto sencillo no son en sí mismas adjetivos aunque desempeñen la misma función, es decir: la de describir la cosa expresada por el sujeto sencillo. Examinemos ahora esos casos.

El profesor tiene que considerar además una distinción que es siempre una dificultad para los niños, y que es, en realidad, una distinción algo difícil, pero que, precisamente por ello, debe tenérsela en cuenta; es la distinción entre un adjetivo y un sustantivo (ó pronombre) en el caso posesivo. El método puede indicarse así: —Fijémonos particularmente en el accesorio del sujeto sencillo en estas dos oraciones: «El caballo asustado huyó»; «el caballo del labrador huyó.» El sujeto en la primera oración es «el caballo asustado»; el sujeto sencillo es «caballo»; los accesorios del sujeto son «el» y «asustado». «El» es un adjetivo que nos ayuda a identificar el caballo; «asustado» es un adjetivo calificativo que describe el caballo expresando una cualidad que posee. Tomemos ahora la otra oración: «El caballo del labrador» es el sujeto; «caballo» es el sujeto sencillo, y «del labrador» es el accesorio del sujeto sencillo, porque describe el caballo, —es decir, nos hace saber más acerca de él—. Pero ¿cuál es exactamente la función de las palabras «del labrador»? ¿Desempeñan justamente la misma función que la palabra «asustado»? «Asustado» describe el caballo expresando una cualidad suya. Las palabras «del labrador» ¿describen el caballo expresando una cualidad del caballo? No; describen el caballo; empleada juntamente «caballo» nos dicen algo más sobre él, pero no nos dice nada que esté en el caballo, sino un hecho externo: que el caballo pertenece al labrador. Describen el caballo nombrando á su dueño. Así, cuando pensamos en la significación de «el caballo del labrador» hemos de pensar en dos cosas: el caballo y el labrador; pero cuando pensamos en la significación de «caballo asustado» sólo pensamos en una cosa: el caballo. Hay, por tanto, diferencia entre la función de asustado y la de «del labrador», aunque ambas expresiones describan al caballo. «Asustado» es un adjetivo calificativo. ¿Y qué es «del labrador»? Ya hemos visto que es el nombre de una persona. Entonces: ¿qué especie de palabra es? Un sustantivo. Si; los gramáticos dicen que los nombres empleados de esa manera —es decir, que describen una cosa nombrando al poseedor de la cosa— están «en el caso posesivo». Muchas veces el accesorio del sujeto sencillo de una oración es un sustantivo en caso posesivo. Debemos fijarnos en cómo se parece á un adjetivo porque describe una cosa, dándonos más información acerca de ella; es diferente de un adjetivo por ser en sí mismo el nombre de una cosa.

Pensemos todavía en el mismo labrador y digamos: «Su caballo asustado huyó.» En esta oración «su caballo asustado» es el sujeto; «caballo» es el sujeto sencillo; «su» y «asustado» con accesorios del sujeto sencillo; «asustado» sabemos que es un adjetivo. ¿Qué especie de palabra es «su»? ¿Es un adjetivo? De seguro que describe el caballo; pero ¿cómo? ¿No es expresando al dueño del caballo? Cuando decimos «su caballo» pen-

samos en dos cosas. ¿Qué dos cosas? El labrador por «su» y un cierto animal por «caballo». «Su», pues, expresa una persona. ¿Es un sustantivo? No; es una palabra que expresa una cosa sin ser un sustantivo; recordad que á estas palabras se les llama pronombres. «Su», por lo tanto, es un pronombre, y porque es un pronombre que describe una cosa expresando su poseedor, los gramáticos dicen que es un pronombre en el caso posesivo. El accesorio del sujeto sencillo en una oración es muchas veces un pronombre en el caso posesivo.

Acabamos de enseñar á la clase que el accesorio del sujeto sencillo es siempre una palabra, ó un grupo de palabras, que describe la cosa expresada por el sujeto sencillo, y que el accesorio puede ser: 1.º, un adjetivo; 2.º, un grupo de palabras equivalente á un adjetivo, es decir: una frase ú oración adjetiva; 3.º, un sustantivo en el caso posesivo, y 4.º, un pronombre en el caso posesivo.

La clase, en el curso de la exposición, debe practicar muchos ejercicios de análisis y construcción de sujetos de oraciones en inglés, y si es posible, en francés y latín. Por ejemplo: puede darse á los alumnos atributos, pidiéndoles que agreguen sujetos de una forma particular, v. gr., un sustantivo como sujeto sencillo, con dos adjetivos, una frase adjetiva y un pronombre en el caso posesivo empleados como accesorios, y otros por el estilo. La utilidad de este género de ejercicio es obvia, por la facilidad que da para la «composición»; pero el profesor debe tener presente la conveniencia de sugerir á los niños el asunto para las oraciones que han de construir.

Antes de dejar el análisis del sujeto podemos tratar de un género de construcción que ocurre con bastante frecuencia. Algunas veces expresamos la cosa á que se refiere la afirmación del atributo por dos nombres, por ejemplo: «Víctor, nuestro perrito, perdió el collar.» «Relámpago, el caballo del labrador, huyó.» Podemos coger la última oración y preguntar á la clase: ¿Cuál es el cambio de que se hace mención? —Huir.— ¿Cuál es la cosa de que se hace la afirmación? —Relámpago, el caballo del labrador.— Sí; ese es el sujeto. ¿Y cuál es el sujeto sencillo? —¿Relámpago? ¿Caballo?— Sí; ese es el punto; ¿cuál de los dos? Veo que no os gusta decirlo. Bien; ¿serán los dos? —Sí.— ¿Hay entonces dos cosas que huyeron? —No: sólo una cosa huyó, pero el que dijo aquella oración prefirió, por cualquier motivo, expresar la cosa por dos nombres. Podría haber dicho: «Relámpago huyó» ó «el caballo del labrador huyó», y habría expresado lo mismo en los dos casos; pero lo que hizo realmente fué emplear los dos nombres en la misma oración. Podemos suponer que empezó llamando al caballo Relámpago, y luego pensó si quedaría bien claro para la persona á quien hablaba, *qué* cosa tenía en el espíritu, y así, para mayor seguridad, dió á la cosa otro nombre: «el caballo del labrador». Vemos así una oración en la cual la misma cosa está expresada por dos nombres distintos. Ahora bien llamaremos a uno de ellos sencillo y al otro accesorio? En este caso, ¿cuál es el sujeto y cuál el accesorio? No parece haber ninguna razón fundada para elegir; creo que no la hay. No llamaremos á uno accesorio del otro. ¿Son entonces los dos el sujeto sencillo? Deben serlo; pero no os figuréis que porque el sujeto sencillo consista en dos *nombres*, la oración encierra una afirmación sobre dos cosas. ¿Cuál es la diferencia entre «Relámpago, el caballo del labrador, huyó» y «Relámpago y Estrella huyeron»? Los gramáticos han dicho que siempre que dos nombres expresan en un sujeto una misma cosa, esos nombres están «en aposición».

Al investigar la naturaleza de las palabras que componen los sujetos buscará la clase ejemplos de oraciones, las cuales contengan conjunciones que liguen distintas partes del sujeto. Cuando la distinción entre sujeto sencillo y accesorio esté clara, la atención de los niños podrá dirigirse á la función de cada una de las palabras.

Hacemos con frecuencia, una afirmación sobre más de una cosa. Decimos: «Los caballos huyeron», y en esta oración «caballos» expresa la cosa en que estamos pensando; es más de una cosa, pero expresada por una sola palabra. Pero algunas veces lo que tenemos en el espíritu sólo puede expresarse empleando más de un nombre. Por ejemplo, hemos dicho «Relámpago y Estrella huyeron». ¿Cuál es el sujeto sencillo? Relámpago y Estrella, dos nombres para dos cosas distintas, que ambas huyeron. La palabra «y» ¿es también el sujeto sencillo? No; «y» no huyó. ¿Es entonces un accesorio del sujeto sencillo? No; no describe ni Relámpago ni Estrella. Entonces, no siendo ni el sujeto sencillo ni un accesorio, no forma parte del sujeto. Hay palabras que se emplean para unir á dos ó más nombres, ó á dos o más accesorios, y que no son ellas mismas ni nombres ni accesorios. En la oración «Relámpago, excitado y ofuscado por el griterío, huyó» hay dos accesorios: 1.º, excitado 2.º, ofuscado; «y» sólo sirve para unirlos.

En la oración «Relámpago ó Estrella huyó» (el que habla no sabe cuál), ¿cuál es el sujeto sencillo? Relámpago. Sí, y también Estrella; pero la afirmación «huyó» refiérese sólo á una de estas palabras. «O», es una simple palabra que sirve para unir los dos sujetos sencillos, é indica que sólo se piensa en una de las cosas, como habiendo huído. Pero «ó» no es una parte del sujeto. A las palabras como éstas, que sólo unen partes de la oración, llaman los gramáticos conjunciones.

Podemos después hacer nuestra primera alusión á las consagradas partes de la oración y presentar las interjecciones.

Podeís haber notado que, hasta ahora, en nuestro estudio de la oración, hemos mentado cuatro clases de palabras: nombres ó sustantivos, pronombres, adjetivos y conjunciones. Los gramáticos han dividido todas las palabras en ocho clases, á que dan el nombre de las partes de la oración. Sin embargo, las palabras que componen una de estas ocho clases casi no pueden llamarse palabras. Están justamente en el límite entre sonidos insignificativos —ruidos que se oyen en el corral, ó los sonidos que produce el niño antes de saber hablar— y los sonidos que son realmente palabras. Las palabras que se encuentran en ese límite son. ¡oh!, ¡ah!, ¡ay! Hay otras palabras que los gramáticos colocan en el mismo grupo como ¡hola! y ¡ajajá!, que casi no se dicen, aunque alguna vez se encuentren escritas. Estas palabras, si palabras pueden llamarse, no forman nunca parte de una oración: representan pensamientos que se dibujan muy vagamente en el espíritu del que habla, quien, por eso, no los expresa con claridad. ¡Oh! muchas veces quiere decir: «Estoy sobresaltado», pero otras significa: «Ahora me acuerdo»; así que no tiene un sentido definido y no debería, por eso, llamarse una palabra. A palabras como estas, que casi no lo son, han llamado los gramáticos interjecciones. Las interjecciones son una de las ocho partes de la oración; pero, puesto que nunca entran en la estructura de una oración, no tenemos nada más que decir de ellas. Ya tenéis conocimiento de cinco de las ocho clases en que han dividido los gramáticos las palabras.

Puede ser conveniente resumir ahora lo que hemos enseñado á los niños sobre el sujeto de una oración. Este sumario es sólo para orientación del profesor. Al enseñar la Gramática no hay ventaja en dictar sumarios á los niños. Según hemos dicho, ellos no tienen nada que recordar en Gramática. El trabajo escolar sobre esta materia debe consistir exclusivamente en «problemas», no en ningún aprendizaje libresco. Dedúcese, por lo tanto, que la Gramática (considerada aparte del estudio el inglés, del latín ó del francés) no es materia propia para examen, á no ser, quizás, de exámenes orales.

Hemos visto que el sujeto de una oración es aquella parte de la oración que expresa la cosa en la cual ocurre algún cambio, el cual es afirmado en el atributo. Puede analizarse en: 1.º, sujeto sencillo; 2.º, accesorios. Algunas veces el sujeto completo es un sujeto

«sencillo». El sujeto sencillo puede ser: 1.º, un sustantivo (propio ó común); 2.º, un pronombre; 3.º, un grupo de palabras equivalentes a un sustantivo; 4.º, sustantivo ó pronombre en aposición. Los accesorios del sujeto sencillo pueden ser: 1.º, un adjetivo calificativo, cuantitativo ó demostrativo; 2.º, un sustantivo en el caso posesivo; 3.º, un pronombre en el caso posesivo; 4.º, grupo de palabras equivalentes á adjetivo.

Tal vez convenga añadir que si el «sujeto sencillo» de una oración es un sustantivo ó un pronombre, suele decirse que están en el caso nominativo, y que los nombres y pronombres, en el sujeto en aposición, se afirman están en el caso nominativo, y que el nombre de una persona á quien nos dirigimos directamente se dice que está en el caso vocativo; pero nuestra discreción es la que indicará el número de términos que debemos enseñar á los niños y la oportunidad de presentárselos.

## Capítulo V. Análisis del atributo.

### A. El verbo y su objeto.

Tenemos que ocuparnos ahora de la estructura del atributo de la oración (*Predicate*). Diferente del sujeto, el atributo tiene una función doble, *expresa* un cambio (movimiento, acción ó estado) en la cosa expresada por el sujeto; y *afirma* además la realización de ese cambio. Hay distintas maneras de afirmar la realización del cambio que consideramos más delante al tratar de los modos; más para nuestro objeto actual, que es explicar con toda claridad la función esencial del verbo, basta con poner de relieve el hecho de que el atributo sirve lo mismo para *expresar* que para *afirmar*. El conjunto del atributo expresa un cambio en la cosa expresada por el sujeto; una parte solamente del atributo *afirma*. La parte que solamente afirma es la parte esencial del atributo; es el atributo «sencillo». Lo mismo que hemos visto que es una parte del sujeto la que sirve esencialmente para nombrar —es decir, el sustantivo ó pronombre que constituye el sujeto sencillo— así, encontramos ahora en el atributo una palabra que es esencialmente la parte afirmativa del atributo y que constituye el atributo sencillo. Los gramáticos llaman á esa palabra *verbo*. «Yo leí ese libro ayer.» El atributo de esa oración es «leí ese libro ayer»; el conjunto expresa un cambio ocurrido en la persona expresada por el sujeto «yo». Hay una palabra en el atributo que desempeña mejor que todas las otras la función de expresar el cambio y de afirmar que él ocurrió —es decir, la palabra «leí». «Leí» es la palabra en el atributo— la palabra afirmativa. Ahora bien, puesto que todas las oraciones, según vimos, son afirmaciones, toda oración debe contener una palabra afirmativa no hay excepción á esta regla. Debemos recordar que hemos encontrado una excepción á la regla de que toda oración debe tener una parte que nombrar. La palabra que afirma es indispensable, y por tanto, los gramáticos, comprendiendo que ésta es la más importante de todas las palabras, la llamaron verbo que quiere simplemente decir *la palabra*. Todo atributo contiene un verbo, una palabra que tiene la doble función de expresar y afirmar. Cuando una palabra que expresa una acción (es decir, un cambio en una cosa) está empleada como la palabra esencial en el atributo (es decir, como atributo sencillo, ó verbo de la oración) afirma que la acción ocurre en la cosa expresada por el sujeto. En inglés, el verbo de la oración «*predicate-verb*» es raramente una palabra sola, como ocurre en la oración que estamos examinando «yo leí ese libro ayer»; consta, en general, de dos palabras, y puede constar de más de dos. En las oraciones siguientes consta de dos, tres y cuatro palabras: «Yo *he leído* aquel libro», «yo *he estado leyendo* aquel libro», «yo *he de haber leído* aquel libro». Siempre que el atributo consiste en más de una palabra, una de

esas palabras expresa ella sola la acción (como «léi» y «leyendo» en las oraciones citadas); la otra palabra ó palabras (como «he», «he estado», «he de haber») ayudan al verbo principal a afirmar que la acción ocurre en la cosa expresada por el sujeto. Los gramáticos han llamado á esas palabras verbos auxiliares.

La clase debe, pues, practicar diferentes ejercicios sobre el verbo de la oración (*predicate-verb*). Los niños podrán hacer el análisis del atributo en dos partes —verbo de la oración o atributo sencillo y el resto— y pueden distinguir dentro del atributo sencillo el verbo principal y los verbos auxiliares.

Tenemos que considerar á seguir la parte del atributo que no es el atributo sencillo. La estructura de esta parte del atributo está en cierto modo determinada por la naturaleza del verbo que forma el atributo sencillo; así nos encaminamos á la distinción entre verbos transitivos é intransitivos —distinción que es, después de la distinción entre sujeto y atributo, la más importante de toda la Gramática. Es esencial que nuestro método de presentación sea tal que los niños comprendan con claridad la naturaleza fundamental de esta distinción. El profesor notará que nuestro procedimiento metódico nos obliga algunas veces á dirigir la atención de los niños principalmente hacia la expresión (como, por ejemplo, llevándoles á distinguir entre verbos principales y verbos auxiliares); otras veces hacia el *pensamiento* expresado (como, por ejemplo, en nuestra manera de tratar el modo imperativo), y otras veces hacia las *cosas* de que se habla ó en que se piensa. En el caso presente, empezamos nuestra exposición, no en concepto de expresión (no examinando y construyendo, por ejemplo, un cierto número de oraciones que contengan verbos de cualquier especie), ni en concepto de pensamientos acerca de las cosas, sino tratando de las cosas mismas. Debe observarse que consideramos los verbos como palabras que expresan una clase especial de «cosas» —las que hasta ahora hemos llamado cambios. Es conveniente mantener la distinción entre cosas y cambios de cosas; pero es claro que, desde otro punto de vista, los mismos cambios son cosas. Estas cosas que hemos presentado á los niños como cambios se llaman, en general, *acciones*. Cuando nos ocupemos de la distinción entre verbos transitivos é intransitivos trataremos de las diferencias fundamentales de las acciones.

Podríamos presentar el asunto á los niños en una forma análoga a ésta: Os acordáis, de seguro, de que hemos dicho que todos nuestros pensamientos son acerca de cosas que cambian. Habéis aprendido que las palabras que expresan las cosas se llaman substantivos ó pronombres, y que las palabras que expresan cambios en las cosas —es decir, acciones— se llaman verbos. Pensemos ahora sólo en los verbos desde ese punto de vista —palabras que expresan acciones o cambios en las cosas— olvidemos la otra función suya, la de afirmar. Vamos á pensar en los cambios de las cosas, en las acciones. Si encontrásemos que hay diferentes clases de acciones, sabiendo como sabemos que las acciones son expresadas por lo verbos, encontraríamos seguramente que hay diferentes clases de verbos que correspondan á aquéllas.

*Hay*, efectivamente, diferentes clases de acciones. Pensad en acciones que podéis practicar y encontraréis en ellas una diferencia. Pensad que podéis venir, ir, dormir, andar, correr, respirar, vivir, ser, estar; ahora pensad que podéis dar, prestar, tomar, decir, recordar, abrir, cerrar, limpiar, llenar, cortar. ¿Véis alguna diferencia entre los dos grupos de acciones? Tomad una acción de cada grupo: «Venir». Supongamos que digo a uno de vosotros: «Ven al encerado.» Pensad en que venis. Ahora pensemos en una acción del otro grupo: «Coger». Supongamos que te digo: «Coge el yeso.» Piensa que estás cogiendo el yeso, y ahora compara tu acción de coger con la otra de venir. ¿No es ésta la diferencia: que en *venir* no hay más que tú solo —eres *tú* que cambias, que te mueves, que

haces algo—, mientras que en *coger* eres tú que te mueves, que cambias, pero hay también *algo más* ó no existiría la acción de *coger*?. *Venir* es una acción que tú solo, sin más dependencia puedes practicar; *coger* es una acción que no podrás practicar si no hay otra cosa además de ti. Correr, andar, vivir, ser, estar, son acciones como *venir*; pueden practicarse si hay quien las practique. Abrir, cerrar, dar, llenar, son acciones como *coger*; no pueden practicarse si no hay otra cosa además del que las practica. Tiene que haber dos cosas —quien hace la acción y algo más, ó aquella no ocurrirá. Hemos de dar nombre a las dos cosas que tienen que ver con estas acciones. «Agente» puede servir para quien «hace», aquel sin el cual ninguna acción de ninguna especie puede realizarse; podemos llamar á la segunda cosa, necesaria para el desempeño de ciertas acciones, á «quien recibe» la acción, «paciente», para emplear una palabra en un sentido original, sentido que quizás no conozcáis vosotros.

Ahora ya podemos afirmar que las acciones son de tal naturaleza que requieren todas para su realización ó solamente un agente, ó un agente y un paciente. Pues bien: las acciones son expresadas por los verbos; luego los verbos deben expresar: ó 1.º, acciones, que pueden ser practicadas solamente por el que las hace, ó 2.º, acciones que no pueden practicarse si no hay algo además del que hace, es decir, si no hay un paciente además de un agente. Los gramáticos han dado un nombre á cada una de estas especies de verbos. Los verbos que expresan acciones que sólo requieren para su realización el agente se llaman verbos intransitivos; los otros verbos son transitivos. Verbos transitivos son los que expresan acciones que requieren para su realización un agente y un paciente. «Abre tu cartera». «Abre» es un verbo transitivo; expresa una acción, *abrir*, de la cual *tú* eres el autor ó agente, y de la cual *tu cartera* es el paciente ó el que recibe.

Ahora bien, el verbo de una oración cualquiera tiene que ser ó transitivo ó intransitivo, y debéis poder decir con seguridad á cuál de las dos clases pertenece. Caso de duda un buen sistema es *coger* sólo el verbo de la oración; luego olvidar el sentido total de la oración, y pensar nada más que en el sentido del verbo —es decir, pensar sólo en la *acción* expresada por éste. Preguntaos entonces si podríais realizar solos la acción; si es posible, si la acción es de tal naturaleza que una persona puede practicarla sin dependencia de ninguna otra cosa, esa acción está expresada por un verbo intransitivo. Si la acción es de tal naturaleza que no la podéis practicar solos, sino que es indispensable algo que la «reciba», que sea el «paciente», esa acción está expresada por un verbo transitivo.

En el caso de que aún no vieras bien la diferencia entre verbos transitivos e intransitivos, podrías recurrir á este otro sistema: figuraos que estáis cada uno de vosotros solos en una habitación vacía, en cualquier espacio vacío. No hay nada más en ella. Veamos qué cosas podríais hacer. Esas acciones serán expresadas por verbos intransitivos. Pensemos en algunas cosas que no podríais hacer, porque no hay allí cosas á *quien* hacerlas, no hay quien las «reciba», no hay «pacientes»; esas acciones serán expresadas por verbos transitivos.

Surge al presente una dificultad que el profesor hará bien en mirar desde luego de frente: la dificultad de distinguir entre el «paciente» y el «instrumento» de la acción. Estamos enseñando la Gramática sólo con objeto de ocuparnos de esas distinciones; sería, pues, una equivocación huir de la dificultad. Hemos de decir á los niños que tengan cuidado de distinguir entre las cosas á *quienes* hacen una acción, y las cosas *con quien* hacen una acción. Los verbos transitivos expresan acciones que no pueden hacerse sin que haya algo á *quién* se las hagamos. La acción de abrir, de cerrar, de acercar, de limpiar puede hacerse a tu cartera; tu cartera es el que recibe, es el paciente de esas acciones. Pero no puedes realizar esas acciones sin el auxilio de las manos ó de algún instru-

mento. Para abrir una caja de hoja de lata por ejemplo, necesitas un abridor; pero el abridor no es el paciente, el que recibe la acción de abrir, es el instrumento con el cual practicas la acción de abrir. No puedes escribir sin una pluma o un lápiz, ó sin otro instrumento cualquiera para realizar la acción. Pero ahora no estamos pensando en los instrumentos con los cuales se ejecutan las acciones; sólo tenemos que ver con los que hacen y los que reciben, con los agentes y los pacientes de las acciones.

El profesor deberá hacer notar que un verbo intransitivo no es «el que queda circunscrito al agente», como se permiten decir algunos autores de libros de texto. Debe siempre hablarse de que «el verbo expresa una acción» como hemos dicho que el «sujeto expresa una cosa». Debe observarse también que un verbo transitivo *no* es un verbo que requiere un objeto. Lo que es verdad es que ese verbo expresa una acción que requiere un paciente. Cuando un verbo transitivo está en la voz pasiva, no tiene objeto, pero queda igualmente transitivo. La falta de precisión en el lenguaje lleva á los niños á la confusión del pensamiento.,

Hemos de considerar ahora qué diferencia supone para la oración que el verbo sea transitivo ó intransitivo. Examinemos antes ejemplos de oraciones en las cuales el verbo sea intransitivo. En estos casos, la acción expresada por el verbo sólo tiene agente, y ese agente está expresado siempre por el sujeto. Examinar los sujetos y los verbos de las oraciones: «El pájaro vuela», «una extraña figura entró allí», etc. Encontraréis que los sujetos expresan los agentes de las acciones expresadas por el verbo de la oración.

Si se pide á los niños que den ejemplos de oraciones que contengan verbos intransitivos es muy posible que los den de los llamados «verbos impersonales», y el profesor debe estar prevenido para entenderse con esta dificultad.

«Llovió toda la noche»; «tronó violentamente»; «hace frío». ¿Cuáles son las acciones expresadas por los verbos en estas oraciones? «Llover, tronar, hacer». Hemos dicho que todas las acciones tienen un agente. ¿Quién ó cuál es el agente de la acción de llover, tronar, hacer? Parece que no podéis contestar, aunque hemos quedado que toda acción *debe tener* un agente. ¿Cuál es el sujeto de estas oraciones? En inglés es el pronombre neutro de tercera persona *it*. ¿Cuál es la cosa expresada por este pronombre? No lo sabemos. Este pronombre no parece expresar nada en particular. Realmente no estamos pensando en nada que llueva, que truene, que haga algo, aunque admitamos la existencia de un pronombre. Los gramáticos han observado que empleamos de esta manera algunos verbos intransitivos. Los ingleses emplean en este caso el pronombre neutro *it* como sujeto, como si representara el agente de las acciones, mientras que lo que esas oraciones afirman es que hubo una acción: —Hubo lluvia anoche, hubo truenos violentos, hubo frío.— Los gramáticos han llamado á estos verbos intransitivos con un agente imaginario verbos impersonales. Esta clase de oraciones constituyen una aparente excepción a la regla que dice: «donde el verbo de la oración es intransitivo, el sujeto expresa el agente de la acción.»

Pero, si el verbo de la oración es transitivo, ¿qué expresa el sujeto? En este caso la acción expresada por el verbo comprende, como hemos visto, el que hace y el que recibe, el agente y el paciente, y el sujeto de la oración puede expresar cualquiera de los dos —como, por ejemplo, en las oraciones «La ventana fué abierta por el malhechor», «el malhechor abrió la ventana». Olvidemos por un momento la forma de las oraciones, y pensemos sólo en lo que tenía en el espíritu el que hablaba —es decir, un pensamieto acerca de «algo que cambiaba». El cambio es la acción de «abrir». Abrir es una acción que requiere dos cosas para su realización —el que hace y el que recibe, agente y paciente— y podemos hacer una afirmación de cualquiera de los dos. Si hacemos una

afirmación respecto del que hace, tenemos una oración como ésta: «El malhechor abrió la ventana.» Si hacemos una afirmación respecto del paciente, tenemos esta oración: «La ventana fué abierta por el malhechor.» Los gramáticos han dicho que cuando el sujeto de una oración expresa el agente de la acción el verbo está en la voz *activa*, y cuando el sujeto expresa el que recibe la acción el verbo está en la voz *pasiva*. Es claro que activo y pasivo son términos que sólo pueden aplicarse con propiedad para verbos transitivos. Se dice algunas veces que un verbo intransitivo está siempre en la voz activa, porque el sujeto expresa siempre el agente de la acción no teniendo nada más que expresar; pero esto es innecesario. En cambio cuando el verbo de la oración es transitivo debemos siempre preguntar si está en la voz activa ó en la pasiva; es decir, debemos hacer esta pregunta: «El sujeto de esta oración ¿es el agente ó el paciente de la acción expresada por el verbo?»

Sin embargo, para expresar por completo nuestro pensamiento, debemos referirnos tanto al que hace la acción como al que la recibe, al agente y al paciente. Si examinamos cierto número de oraciones que tengan el verbo transitivo, encontraremos que el sujeto, por lo común, expresa el que hace la acción. En éstas oraciones, ¿qué parte de la oración expresa al que recibe la acción? Es claro que una parte del atributo. Cuando el verbo de la oración es un verbo transitivo en la voz activa, el paciente de la acción expresada por el verbo está representado por una parte del atributo, á la cual han llamado los gramáticos objeto del verbo. Así, pues, cuando el verbo de la oración es un verbo transitivo en la voz activa —es decir, cuando el verbo expresa una acción que requiere agente y paciente, estando el agente expresado por el sujeto— el atributo de la oración contiene un objeto.

Tal vez parezca ésta una manera complicada de presentar la cosa; pero es dudoso que los hechos puedan mostrarse completa y precisamente de un modo más sencillo. Hemos de reconocer que «paciente» no es la palabra que esté bien para el caso, como no lo son algunas otras empleadas por los gramáticos. Pero, ¿hay otra que pueda servir mejor? Evidentemente es una equivocación emplear la palabra «objeto», sea para una *palabra* del atributo de la oración, sea para la *cosa* que esa palabra expresa. Al enseñar Gramática necesitamos parejas de palabras para evitar confusión entre las cosas en que se piensa y las partes de la oración con las que se expresa. Siempre, por un ejemplo, hablamos de la *cosa* que cambia y del «sujeto», del «paciente» y del «objeto» ó «sujeto», según el caso.

Podemos dar otro paso en el examen de la naturaleza del verbo de la oración.

Si pensamos con más detenimiento sobre las acciones expresadas por los verbos transitivos, encontraremos que algunos de ellos son de tal naturaleza que no pueden realizarse sin que haya *dos* cosas además del agente. Pensad en la acción de dar. No puede efectuarse sin que haya tres cosas: 1.º, alguien que dé —es decir, un agente—; 2.º, algo que se dé —es decir, un paciente—; 3.º, alguien á quien se dé la cosa —es decir, un paciente en otro sentido—, un segundo paciente. Pensad en la acción de dar un real á un barrendero. ¿Quién es el agente? Vosotros; vosotros sois quienes dais. ¿Cuál es la cosa dada, el «paciente»? El real ¿Quién es la persona á quien es dado el paciente? El barrendero. Es el segundo paciente. Pensad ahora en otras acciones que requieran también tres cosas para su realización —un agente y dos pacientes. Prestar, decir, traer, preguntar, pedir prestado, comprar, vender, etc. Si estas acciones requieren tres cosas para poder hacerse, las tres cosas deben estar expresadas en cualquier oración en que el verbo exprese una de dichas acciones. ¿Qué son las tres cosas expresadas en estas oraciones y qué parte tiene cada una en la acción? «Shylock prestó á Antonio 3.000 ducados», «los ladrones vendieron á los fugitivos sus mal adquiridos bienes», etc., etc.

Ya veis que si el verbo de la oración expresa una acción que requiere para su reali-

zación dos cosas además del agente, y que si el sujeto de la oración expresa el que hace —es decir, si el verbo de la oración está en la voz activa—, el atributo contiene dos objetos —es decir, nombres de dos pacientes de la acción—. Si el verbo de la oración expresa una acción que requiere dos pacientes y si está en la voz pasiva, uno de los pacientes está expresado por el sujeto y el otro, por una parte del atributo, el objeto, como, por ejemplo, en la oración «Malas noticias nos fueron traídas». Podemos, pues, en general, decir que, si el verbo de la oración es un verbo transitivo en la voz activa, el atributo debe contener un objeto y puede contener dos objetos; si el verbo de la oración es un verbo transitivo en la voz pasiva, el atributo puede contener un objeto.

Esta construcción no tiene para los niños ninguna dificultad especial, si desde el principio les hacemos ver que hay algunos verbos transitivos que expresan acciones que requieren dos pacientes para su realización. Importa mucho no darles la idea de que «los verbos en la voz pasiva no piden objeto».

Podemos por un momento dejar de considerar la naturaleza del verbo de la oración, y volver nuestra atención hacia la parte del atributo que hemos llamado el objeto. El objeto, según vimos, expresa la cosa ó cosas diferentes del agente que está en relación directa con la acción expresada por un verbo transitivo. Ya hemos estudiado los nombres. Vimos que el sujeto de una oración es un nombre. Todo lo que hemos dicho sobre la forma del sujeto de una oración puede aplicarse al objeto de un verbo transitivo, porque lo mismo el sujeto que el objeto son nombres que expresan cosas. Lo mismo que el sujeto, el objeto puede consistir en 1.º, un objeto «sencillo» —es decir, un sustantivo ó pronombre, ó un grupo de palabras equivalente á un sustantivo ó á un pronombre—; y 2.º, accesorios del objeto «sencillo» —es decir, adjetivos ó grupos de palabras equivalentes á adjetivos ó a sustantivos y pronombres en el caso posesivo. No hay nada nuevo que decir del objeto; tenemos sencillamente que observar las condiciones en que hay un objeto (ó dos) en el atributo. Cuando hay dos objetos, los gramáticos llaman al uno objeto directo, y al otro, objeto indirecto.

Aprovecharemos la oportunidad para examinar algunos ejemplos de los cuales el objeto puede presentar alguna dificultad á la clase. Uno de esos casos es el que los gramáticos suelen llamar acusativo cognato. Hemos enseñado á la clase que el verbo intransitivo expresa una acción que requiere sólo un agente, y que, puesto que no hay paciente de la acción, no puede haber objeto de un verbo intransitivo. Pero ahora tenemos que indicar que algunas veces después de un verbo intransitivo empleamos un sustantivo que expresa la misma cosa que el verbo, y que debemos mirar como el objeto del verbo. Dando un nombre á la acción, propendemos á pensar en ella como en una cosa que tiene unidad, una cosa realizada, como cuando decimos: «Soñé un sueño», «murió una muerte feliz», «vivió una vida noble». En estas oraciones, «sueño», «muerte», «vida» no expresan nada aparte de soñar, morir, vivir, pero ayudan á dar relieve á la acción, dándole un nombre. El atributo en estas oraciones consiste en verbo (intransitivo) y objeto. Los sustantivos así empleados tienen, en general, una estrecha afinidad con el sentido y la forma del verbo intransitivo de la oración; de ahí el nombre de «acusativo cognato» que les han dado los gramáticos. Es interesante hacer ver á los niños la diferencia entre «el soprano cantó una nueva canción» (donde «cantó» es transitivo y «canción» su objeto) y «los pájaros cantaron un alegre canto», donde «canto» puede mirarse como un «acusativo cognato» después del verbo intransitivo «cantó», puesto que el canto de los pájaros no tiene existencia separado del cantar de los pájaros, al contrario de la canción del concertista.

Otro ejemplo en que puede decirse que un verbo intransitivo toma un objeto es aquel en que el objeto expresa, no la misma cosa que el verbo, sino la misma cosa que el suje-

to. Es el caso en que un verbo intransitivo se emplea con un pronombre reflexivo, como «él se estremeció». Aquí «estremeció» es un verbo intransitivo, y la acción expresada por él no requiere, para su realización, sino la cosa expresada por el sujeto. ¿Cuál es entonces la relación de «se» con «estremeció»? «Se» es evidentemente el objeto del verbo. Pero aquí encontramos una anomalía: un verbo intransitivo tomando un objeto. La explicación está en el hecho de que el objeto expresa la misma persona que el sujeto. La oración contiene palabras que expresan el agente y el paciente, pero agente y paciente son lo mismo. Es, por de contado, el mismo caso del verbo transitivo, teniendo por objeto un pronombre reflexivo, como «él se hirió», pero estos ejemplos no contienen ninguna dificultad especial.

Quizás sea conveniente dar ahora los nombres del «caso» de sujeto, objeto directo, objeto indirecto, respectivamente. Diremos á los niños que el sustantivo ó pronombre que tiene la función de sujeto sencillo se dice que es el sujeto del verbo de la oración y que está en el «caso nominativo». El sustantivo ó pronombre, que es el objeto sencillo, dicese que es el objeto del verbo de la oración y que está en el caso objetivo ó acusativo regido por el verbo. El sustantivo o pronombre, que es el objeto indirecto del verbo de la oración, también dicen algunos gramáticos que está en el caso objetivo; pero mejor sería emplear un término técnico más antiguo, y decir que el objeto indirecto está en el «caso dativo», regido por el verbo. Fijaos que es siempre de los sustantivo ó de los pronombres de los que se dice que tienen caso, no de grupos de palabras equivalentes á sustantivos ó pronombres. Hemos aprendido que un sustantivo ó un pronombre pueden estar: 1.º, en el caso nominativo; 2.º, en el posesivo (genitivo); 3.º, en el objetivo (acusativo); 4.º, en el dativo, y también nos hemos referido á un quinto caso, que los gramáticos han diferenciado: es decir, el vocativo (caso nominativo para llamar).

Cuando tratamos del sujeto, dijimos que la relación entre dos sustantivos, ó un sustantivo y un pronombre, que se emplean como sujeto sencillo, expresando la misma cosa, se llama aposición. De la misma manera, si dos sustantivos, ó un sustantivo y un pronombre, se emplean como objeto sencillo expresando la misma cosa, se dice también que está en aposición. Y los sustantivos en aposición están siempre en el mismo caso, se trate de nominativo, acusativo ó dativo.

Debemos hacer observar también que ocuparse del caso de esta manera no tiene ningún valor educativo. Sólo hemos dado nombres á sustantivos, según la naturaleza de su relación con un verbo (nominativos, acusativos, dativos) ó con otro sustantivo (caso posesivo), ó la ausencia de esa relación (caso vocativo); y como hemos tratado extensamente de esa relación en el curso de nuestra investigación de la naturaleza del sujeto y del atributo, no hay ninguna ventaja directa en enseñar á los niños los nombres de los «casos». Es posible que la clase en sus lecciones de latín, alemán ó inglés, haya hecho ya conocimiento con los casos; si así fuere, encontrarán aclaratoria la presente referencia al caso. Mas para los niños de las escuelas primarias, que quizás no aprendan ninguna lengua extranjera, ni siquiera la historia de la suya, es dudoso que valga la pena hacer alguna referencia concreta al asunto. Es mucho más importante llevarles á observar que el atributo toma diferentes formas, según la naturaleza del verbo de la oración. Hasta aquí hemos enseñado: 1.º, que la forma del atributo depende principalmente de que el verbo sea transitivo ó intransitivo; 2.º, que si el verbo es transitivo, la forma del atributo depende de la voz del verbo, y 3.º, si el verbo debe tomar ó no dos objetos.

Puede observarse que no hemos tratado hasta ahora de oraciones que tengan en sus atributos frases prepositivas con referencia al agente ó al paciente de las acciones expresadas por el verbo, como «La historia fué contada *por un espectador*», «este mensaje

fué entregado a *mi padre*. Hemos examinado sólo oraciones en las cuales el atributo está formado por el verbo y *nombres* (es decir, objetos). Será una dificultad para los niños establecer una distinción entre la forma del atributo en estas dos oraciones: «esto me fué dado» y «esto me fué dado a mí». Debemos insistir en que estamos ocupándonos de la expresión real, no simplemente del pensamiento. El pensamiento es el mismo en ambos casos; pero las oraciones no son lo mismo, y lo que estamos analizando no es el pensamiento, sino su expresión. Hasta aquí hemos estudiado únicamente oraciones cuyo atributo está formado por verbos y objetos.

## Capítulo VI. Análisis del atributo (continuación).

### B. El complemento del verbo.

Pasamos ahora á considerar lo que en general se llama el «complemento» del verbo. Desdichadamente hay tres cosas del todo distintas que por lo común se llaman «complementos»: lo único en que coinciden, además de formar parte del atributo, es en el nombre. Trataremos ahora de esas tres diferentes formas del atributo. Para la enseñanza de niños sería inconveniente presentar en la misma lección más de una de esas tres formas que no tienen entre sí más relación que la de un nombre común.

Tomaremos antes el complemento de los verbos intransitivos de significación incompleta (*incomplete predication*). Podemos decir á los niños que vamos á considerar una forma muy vulgar del atributo. Muchas veces afirmamos de una cosa que es, parece, ó se hace tal ó tal, como en las oraciones «ese hombre es un genio», «ese hombre es rico», «la afirmación parece un hecho», «la afirmación parece verdadera», «las fuerzas contra nosotros se hacen una hueste», «la fuerzas contra nosotros se hacen más fuertes». Al examinar atributos, nuestra primera pregunta debe siempre ser: ¿es transitivo ó intransitivo el verbo? Los verbos que expresan ser, parecer, hacerse, son verbos intransitivos; las acciones que estos verbos expresan están siempre limitadas al agente, y los verbos que las expresan no tienen objetos. ¿Cuál es entonces la naturaleza de las palabras empleadas con el verbo en oraciones como las que acabamos de ver? Esas palabras expresan *algo* que la cosa representada por el sujeto es, ó parece, ó se hace. Refiérense siempre á la cosa expresada por el sujeto. Por ejemplo, en las oraciones antes citadas, «genio» es un nombre con el que nos referimos á la misma persona expresada por el sujeto «hombre»; «rico» indica una calidad que encuentra en la persona expresada por el sujeto «hombre». Así también, en el caso de las otras oraciones, donde el verbo expresa parecer ó hacerse, la palabra empleada después del verbo se aplica á la misma cosa expresada por el sujeto. ¿Qué «parte de la oración» son «genio», «hecho», «hueste»? Qué parte de la oración son «rico», «verdadero», «más fuertes»? Palabras empleadas de esta manera con verbos intransitivos que expresan ser, parecer ó hacerse, son *siempre* sustantivos (ó pronombres) ó adjetivos, según damos á la significación incompleta de ser, parecer ó hacerse un complemento de significación sustantiva ó adjetiva. Podemos también tener oraciones en las que un «grupo de palabras» (es decir, una frase ó una oración subordinada) se emplea para expresar ese *algo* que la cosa es, ó parece, ó se hace, como en las oraciones «el hombre se hizo lo que esperaba ser», «parece estar con prisa»; pero en casos semejantes es claro que el grupo de palabras es equivalente siempre á un sustantivo ó á un adjetivo. Debe notarse que en todos los casos la oración se refiere á un sólo objeto de pensamiento, pero que lleva así dos palabras (dos sustantivos, ó sustantivo y adjetivo, ó sus equivalentes) y que ambas se aplican á la cosa única. El sujeto del verbo es un

nombre, el otro sustantivo ó adjetivo (que se emplea con el verbo) ha sido llamado complemento del verbo. En las oraciones que hemos citado «genio», «rico», «hecho», «verdadero», «hueste», «más fuerte» son los complementos del verbo en las respectivas oraciones. De todos modos, aquello que esas palabras representan es la cosa misma expresada por el sujeto. «Tomás se hace un muchacho guapo», «Tomás» y «muchacho» son dos nombres que expresan una sola cosa. Cuando decimos «el labrador hace un buen negocio» «labrador» y «negocio» son dos nombres que expresan cosas diferentes. En el último sentido «hace» es, ya se sabe, un verbo transitivo. Los verbos que expresan ser, parecer, hacerse, empleado con sustantivo ó adjetivo que expresan *lo que la cosa es*, parece ó se hace, se dice que son verbos de significación incompleta, y las palabras empleadas con ellos se dice que son complemento. Según hemos visto, el complemento de un verbo intransitivo, de significación incompleta es siempre un sustantivo ó un adjetivo (ó un grupo de palabras equivalentes á sustantivo ó adjetivo) refiriéndose á la misma cosa que el sujeto. Si es sustantivo (ó pronombre) se dice que está en el mismo caso que el sujeto sencillo, es decir, en nominativo; si es adjetivo, se dice que califica al sustantivo ó pronombre, que es el sujeto sencillo de la oración. El adjetivo, como complemento, hace el oficio ordinario de adjetivo, es decir describe una cosa. Los gramáticos dicen que los adjetivos «califican» á los sustantivos ó á los pronombres que expresan las cosas que los adjetivos describen.

Estas últimas indicaciones son sólo para el caso de que se considerara conveniente enseñar á los niños los términos técnicos consagrados por el uso; es evidente que no contribuye en nada á esclarecer sus inteligencias sobre el punto concreto que ahora estamos considerando.

Debe observarse que los verbos intransitivos de significación incompleta son, por lo común, palabras que sólo expresan ser, parecer, hacerse; pero pueden emplearse otros verbos para expresar acciones que se pueden tomar como casos especiales de ser, parecer, hacerse, respectivamente, y entonces son verbos intransitivos de significación incompleta, como en las oraciones «ella cayó sentada», «ellos yacen postrados» (casos de «ser»), «suena áspero», «sabe amargo», (casos de parecer), «quedaron dormidos», «tornóse obscuro» (caso de hacerse).

El profesor hará bien en dar á los niños ejercicios de análisis de oraciones cuyos atributos contengan ó complementos ú objetos, para que aprendan á hacer la distinción entre ellos y aparten de su espíritu la idea, si acaso la tuvieren, de que el objeto es el sustantivo ó pronombre que sigue á un verbo. En la investigación de todas las oraciones vale la pena hacer contestar á la clase á la pregunta: ¿Es transitivo ó intransitivo el «verbo de la oración»?

Hemos de considerar además los verbos transitivos de significación incompleta. Estos son, por lo común, verbos de una significación muy amplia y general, empleados como un sustantivo (ó pronombre) ó adjetivo para expresar una acción de carácter más definido y especializado que la expresada por el verbo solo. Los verbos que expresan hacer, pensar, llamar, elegir, pueden emplearse de esta manera. Vamos á indicar cómo podrá enseñarse á estos niños.

«Los franceses hicieron á Napoleón emperador.» ¿Cuál es el verbo de la oración? —«Hicieron.»— ¿Es transitivo ó intransitivo? —Transitivo.— ¿En la voz activa ó en la pasiva? —En la activa, porque el sujeto «franceses» expresa el agente de la acción.— ¿Cuál es el paciente de la acción hecha por los franceses? —Napoleón.— Sí; la afirmación es que los franceses *hicieron algo* á Napoleón.— ¿Cuál es la acción que los franceses hicieron á Napoleón? —Es la acción de hacerle emperador.— Es un accidente de la

lengua inglesa no tener una palabra propia para expresar esa acción. Si quisiéramos, podríamos quizás acuñar una palabra «imperializar», transformar en emperador. Así pues, como no tenemos palabras para la acción, la expresamos por un verbo que amplía é indefinida significación —«hacer»— junto con un nombre que pueda aplicarse á la cosa expresada por el objeto del verbo transitivo. «Emperador» es un nombre aplicable á Napoleón. «Emperador» y «Napoleón» son dos nombres de la misma persona. El nombre «Napoleón» según vimos, expresa la persona que recibe la acción hecha por los franceses; el nombre «emperador» se emplea juntamente con el verbo «hacer», para que pueda el que habla expresar con claridad cuál es esa acción —es decir, la de «hacer emperador». «Napoleón» expresa el que recibe la acción, y, puesto que es el «objeto» del verbo, se dice que está en el caso objetivo (acusativo). Luego ¿qué hay que decir de «emperador»? «Emperador» expresa también al que recibe la acción de hacer. Dícese también que está en acusativo, regido por «hicieron»; pero no es el objeto del verbo de la oración; el objeto es «Napoleón». Guarda una relación especial con el verbo, puesto que se emplea juntamente con él para expresar una acción que no expresa el verbo por sí solo. Los franceses no hicieron a Napoleón: sólo le hicieron emperador. Dícese que «emperador» es el «complemento» del verbo «hacer». El complemento de este sentido —es decir, complemento de un verbo transitivo en la voz activa— se refiere siempre á la misma cosa expresada por el objeto del verbo. En nuestra oración, por ejemplo, «emperador» se refiere á Napoleón. Como, por lo tanto, el complemento es una palabra que se refiere á una cosa, tiene que ser otro nombre para la misma cosa, como en la oración que tomamos, ó tiene que calificar esa cosa; es decir, que el complemento de un verbo transitivo tiene que ser un sustantivo (ó pronombre) ó un adjetivo. «El jurado encontró culpable al prisionero.» Aquí tenemos un verbo de significación general que expresa una acción en la cual el jurado es el agente y el prisionero el paciente. La palabra «prisionero» es el objeto del verbo «encontró»; pero la acción hecha al prisionero no es la de encontrar, sino la de encontrarle culpable. Ocurre que no tenemos en inglés palabra propia para la acción hecha por un jurado a un prisionero al dar un veredicto contrario. Tenemos palabra para la acción del magistrado ó juez. El tribunal condena al prisionero; el jurado encuentra culpable al prisionero. «Ellos llamaron Juan al niño.» Aquí tenemos otro verbo transitivo de significación incompleta; el verbo unido al complemento «llamar-Juan» expresa una acción que consiste en dar á una cosa un nombre específico. «Niño», expresa el paciente de la acción, es el objeto del verbo de la oración. Un buen ejercicio es presentar á los alumnos oraciones en las que sea posible sustituir una palabra al verbo transitivo con su complemento (como, por ejemplo, «acortar» por «hacer corto», «hermosear» por «hacer hermoso», «embrutecer» por «hacer bruto»). También dará resultado por un procedimiento análogo, hacer que los niños inserten palabras donde éstas no existan para expresar la acción específica (como, por ejemplo, para «llamar Juan», «juanificar»; para «llamar Eduardo», «eduardizar»). Estos verbos, puede notarse, son los verbos «factitivos» de los libros de texto de gramática.

Dase una interesante y curiosa construcción cuando un verbo transitivo de significación incompleta se emplea en la voz pasiva —es decir, cuando el paciente de la acción expresada por el verbo junto con el complemento está expresado por el sujeto de la oración— como, por ejemplo, «Napoleón fué aclamado Emperador por los franceses.» El verbo de la oración es «fué aclamado»; el complemento es «emperador». La relación entre «emperador» y «aclamado» es justamente la misma que en la oración «los franceses aclamaron a Napoleón emperador». ¿Cuál es, pues, el caso de Napoleón? Está determinado, es claro, por su relación con el verbo «aclamar». No hay duda de que está en acusativo en la oración «los franceses» aclamaron á Napoleón emperador»; y si, según diji-

mos, la relación entre «aclamado» y «emperador» es la misma que en la oración «Napoleón fué aclamado emperador», en esta última oración «emperador» debe también estar en acusativo. Hemos visto que «acusativo» (caso objetivo) no pasa de un nombre aplicado á un sustantivo en una relación particular con otra palabra, así que la cuestión de si «emperador» está ó no está en acusativo no tiene especial importancia; pero es interesante notar que los autores de libros de texto de gramática inglesa dicen todos que «emperador» en la oración «Napoleón fué aclamado emperador» está en *nominativo*. Es claro que esos autores no están preparados para poder admitir que la relación entre «emperador» y «aclamado» es la misma, ya esté el verbo en voz activa, ya en pasiva. Pero ¿es esto cosa que deba discutirse? Sin discutir, si queremos atribuir caso al sustantivo «emperador», hemos de darle el mismo en las dos oraciones.

Vemos, pues, que el complemento del verbo transitivo de significación incompleta no puede confundirse con el complemento de los verbos intransitivos que expresan ser, parecer, hacerse. Convendría tener nombres distintos para cosas distintas, y, si hubiéremos de limitar lo de «significación incompleta» (*incomplete predication*) á una sola clase de verbos, parece razonable que fuera la de los verbos transitivos que tienen complemento, porque son ellos, y no los verbos intransitivos de ser, los que expresan una acción incompleta. Pero el uso corriente está muy arraigado para que valga la pena empeñarse en introducir cambio ninguno.

Es interesante observar que en ambas clases de verbos el complemento es siempre ó un sustantivo (ó pronombre) ó un adjetivo, ó un grupo de palabras equivalentes al uno ó al otro. En caso de los verbos intransitivos de significación incompleta, el sustantivo ó adjetivo se refiere siempre al agente de la acción que está expresado por el sujeto de la oración. En el caso de los verbos transitivos de significación incompleta, el sustantivo ó adjetivo se refiere siempre al que recibe la acción, expresado por objeto ó sujeto, según esté el verbo en la voz activa ó en la pasiva.

Hemos de considerar ahora el tercer caso en que el término «complemento» suele emplearse. Hay algunos verbos que expresan acciones que sólo existen en la imaginación; para su efectividad no requieren una acción formal. Esas acciones que sólo ocurren en el espíritu aparecen siempre acompañadas de otra acción. Así pasa que nunca nos referimos a esas acciones —las acciones que sólo ocurren en el espíritu— sin referirnos también á las acciones que las acompañan. «Poder», «querer», «deber», son verbos que expresan acciones —es decir, cambios— que ocurren en el espíritu de una persona. Pero nunca decimos simplemente que una persona puede, que una persona quiere, que una persona debe. Siempre decimos que una persona puede, quiere, debe *hacer* alguna cosa, es decir, siempre expresamos la acción a donde va á parar el cambio mental. Podemos considerar la acción formal que acompaña á la otra que sólo consiste en un cambio mental, como *aquello* á que se hace la acción mental, es decir, podemos considerar una de las acciones como paciente de la otra. Tomando este punto de vista, el nombre de la acción concebida como paciente estaría considerada como el objeto del verbo de la oración, y puede que sea éste el punto de vista que deba tomarse. «Tú deberías condescender», «yo podía salir»: «él quería entrar»; en estas oraciones, «deberías», «podía», «quería» son los verbos de las respectivas oraciones, y «condescender», «salir», «entrar» son sus objetos, si tomamos á aquellas palabras como expresando acciones que requieren «pacientes». Desde este punto de vista «deber», «poder», «querer», son verbos transitivos. Pero en el caso de las acciones expresadas por estos verbos, la relación entre la acción y el paciente (que siempre, en sí misma, es otra acción) es tan particularmente íntima, pareciendo que las dos acciones reunidas no forman más que una sola, que algunos gramáticos consideran las palabras que expresan la acción paciente como «comple-

mentos» del verbo de la oración, y han llamado á los verbos de esas oraciones verbos de significación incompleta.

Presentará cierta dificultad llevar á la clase la distinción entre estos verbos de significación incompleta y los verbos auxiliares. Deberá indicarse a los niños que los verbos auxiliares no expresan ninguna clase de acción, aparte de la que está expresada por el verbo principal. «Ella ha venido tarde esta mañana». Aquí la única acción á la que se hace referencia es la de venir. «Ella quiere salir mañana.» Aquí hay referencia á la acción de salir, y también á la acción de «querer», «tener el deseo ó la intención». En la primera oración «ha venido» es el verbo de la oración; en la segunda es «quiere», y «salir» es el complemento, ó si se prefiere, al objeto de «quiere». Los niños encuentran muy difícil distinguir entre verbos auxiliares y verbos que siempre están seguidos por otro verbo, en el modo infinitivo, y puede observarse de paso que no les ayuda en lo más mínimo á entender la especialidad de la última clase de verbos con decirles que son «defectivos», ni que algunos de ellos son lo que los gramáticos ingleses suelen llamar *Preterite-presents*. Tiene la mayor importancia para la claridad del pensamiento no consentir que los niños llamen á los complementos de estos verbos parte del verbo de la oración. Debe llevarseles á ver que en la oración *I shall go* (Yo iré) *shall go* es el verbo de la oración, y que en la oración *You shall go* (Tú debes ir) «shall» (debes) es el verbo de la oración y *go* (ir) es el complemento. Es buen procedimiento explicar y desenvolver el significado de «querer», «poder», «deber» (*will, may, can, must, ought, shall*), como siendo «tener deseo de», «tener aptitud para», «tener permiso para», «tener obligación de», etc., y comparar con los verbos auxiliares, los cuales no tienen de por sí significación. Al tratar de los modos y de los tiempos haremos una enumeración completa de los verbos auxiliares y de las construcciones en que estos verbos ocurren, lo cual ayudará á disipar la dificultad.

No debe suponerse que todos los verbos en infinitivo que siguen al verbo de la oración, hayan de ser considerados como complementos de esos verbos. «Ellos prefieren obedecer.» Aquí «obedecer» es claramente el objeto, no el complemento de «prefieren». La afirmación es que ellos prefieren el partido de obedecer. Los verbos de significación incompleta de que ahora tratamos son verbos *invariablemente* seguidos de un verbo en infinitivo.

Hemos concluido nuestro examen de la forma del atributo hasta donde ésta depende de la naturaleza del verbo de la oración. La estructura del atributo depende, según hemos visto, de estas circunstancias: si el verbo de la oración es transitivo, está en voz activa ó pasiva; si es ó no es verbo de significación incompleta en cualquiera de los tres sentidos, en los cuales ha sido empleado este término. Hemos visto que los verbos han sido designados por los gramáticos como de significación incompleta en tres casos distintos. Algunos verbos han sido llamados así á causa de la naturaleza de la afirmación para que se les emplea —por ejemplo, la afirmación de que alguna cosa es, ó parece, ó se hace—; otros, porque se emplean con otra palabra para expresar una acción más específica que la que ellos, por sí mismos, expresan; y aun otros, porque expresan cambios mentales invariablemente seguidos de otras acciones. No tiene nada de particular que los niños encuentren la Gramática difícil y confusa, si se les exige que pongan en el mismo renglón, con el título «complemento», las palabras que siguen á estas tres clases de verbos.

Si queremos enseñar a los niños el «caso», es ocasión de indicar que, si el complemento de un verbo intransitivo de significación incompleta es un sustantivo, se dice que está en el nominativo. «Juan es mi hermano mayor.» «Juan» es el sujeto, «mi hermano mayor» es el complemento de «es»; el sentido de la oración es que Juan y mi hermano

mayor son una y la misma persona. Vimos que el complemento de un verbo intransitivo de significación incompleta se refiere siempre á la misma persona ó cosa que el sujeto, siendo sujeto y complemento dos nombres diferentes para una sola y misma cosa, como dos substantivos en aposición. Los gramáticos dicen que los substantivos que forman el sujeto «sencillo» y el complemento «sencillo» están en el mismo caso —es decir, en nominativo—. Decir á los niños simplemente que el verbo «ser» lleva el mismo caso detrás y delante es dar una de esas reglas improvisadas (*rules of thumb*) que echan á perder toda la labor del profesor de Gramática.

En esta altura deberían darse a la clase, para analizar, ejemplos de oraciones en todas las formas de construcción de que hemos hablado en este capítulo. En todos los casos debería recurrirse al procedimiento completo hasta llegar al punto en que nos encontramos: 1.º, análisis de la oración completa en dos partes: sujeto y atributo; 2.º, análisis del sujeto en «sencillo» y accesorios; 3.º, indicación del verbo de la oración (*Predicate verb*); 4.º, determinación de la naturaleza del verbo de la oración, a), si es transitivo ó intransitivo; b), si siendo transitivo, está en la voz activa ó en la pasiva; c) si es ó no es de significación incompleta; 5.º, distinción de objetos y complementos, si los hay.

Debe indicarse á los niños que, no obstante haber concluído nuestro examen de las diferentes formas que puede tomar el atributo según la naturaleza del verbo de la oración, no hemos estudiado todavía el atributo en su totalidad. En algunas ocasiones aparecen partes del atributo, de las cuales aún no hemos tratado.

## Capítulo VII. Análisis del atributo (conclusión).

### C. Los accesorios del verbo de la oración.

Cualquiera que sea la naturaleza del verbo de la oración —transitivo ó intransitivo, en voz activa ó en pasiva, verbo de significación incompleta ó no— es posible que el verbo exprese por sí solo con poca claridad la acción que afirma acerca de la cosa expresada por el sujeto. Quien habla puede tener que emplear palabras ó grupos de palabras, juntamente con el verbo para expresar con precisión el cambio como lo supone ocurrido en la cosa expresada por el sujeto. Por ejemplo, en las oraciones «ella bailó graciosamente», «anduvimos seis millas», «subimos á la sierra con niebla espesa», «él está haciéndose rápidamente hombre», las palabras «graciosamente», «seis millas», «con niebla espesa», «rápidamente» se emplean juntamente con los verbos para poder expresar acciones más definidas que bailar, andar, subir, hacerse tal ó cual cosa. En cada uno de estos casos es el verbo el que tiene realmente la función de expresar la acción. El verbo es la palabra esencial; las otras sólo son «accesorios» del verbo, que hacen que pueda el que habla expresar con más precisión los cambios que tiene en su espíritu. Podemos, pues, llamar á las palabras, ó grupos de palabras, así empleados «accesorios del verbo de la oración». (*Adjuncts of the Predicate-verb.*) La función de los accesorios del verbo de la oración (ó atributo «sencillo») es precisamente análoga á la función de los accesorios del substantivo-sujeto (ó sujeto «sencillo»). En ambas ocasiones limitan la aplicación de la palabra que expresa la cosa ó acción (según el caso), y á la vez hacen más extensa la significación de la palabra.

«Bailó», en la oración «ella bailó», puede expresar mayor número de acciones posibles que «bailó graciosamente». «Bailó graciosamente» *quiere decir* más que «bailó». Los gramáticos han llamado á las palabras empleadas juntamente con los verbos, para describir las acciones expresadas por los verbos, adverbios. Hemos dicho que los subs-

tantivos expresan las cosas y los adjetivos las describen; análogamente, los verbos expresan las acciones, y los adverbios las describen. Lo mismo que indicamos antes la diferentes maneras como los adjetivos describen las cosas —es decir, expresando alguna característica de ellas, ó su cantidad, ó contribuyendo á que podamos identificarlas —así podríamos ahora enunciar las diferentes maneras como los adverbios describen las acciones. Pero encontraríamos que este caso es mucho más difícil. Las acciones son mucho menos precisas y definidas que la mayor parte de las cosas, y hay, por tanto, muchas más maneras de describirlas, es decir, maneras de limitar ó de particularizar la acción. Describimos las acciones cuando empleamos palabras que expresan 1.º, el tiempo de la ocurrencia; 2.º, la manera; 3.º, el lugar; 4.º, la causa, el fin etc. Es dudoso si sería posible hacer una clasificación que agotase las diferentes maneras de describir una acción, y quizás ni valga la pena hacer la experiencia.

Al tratar de este punto lo principal es llevar á los niños á distinguir en cualquier oración dada, entre las palabras y grupos de palabras que describen la acción expresada por el verbo en una oración, y las palabras y grupos de palabras que describen la cosa en la cual ocurre el cambio. No siempre es fácil hacerlo. En la oración «las hojas de otoño caen secas», los niños tendrán tendencia a declarar «secas» el accesorio adverbial ó «extensión» del atributo (según les hayan enseñado á decir). Cuando ocurra una dificultad de este género, un buen procedimiento será decir a los niños que piensen *separadamente* en la cosa expresada por el sujeto sencillo, y en la acción expresada por el verbo, y que traten de ver si la idea expresada por la palabra, cuya función está en cuestión, pertenece al pensamiento de la cosa ó al pensamiento de la acción. «Las hojas caen secas.» Pensad en las hojas. No importa lo que puedan estar haciendo; pensad sólo en las hojas en sí mismas. Pensad ahora en caer. No importa qué es lo que cae; pensad sólo en la ocasión de caer, si podéis —es decir, aparte de la cosa que pueda caer. Ahora pensad en «secas». El pensamiento de «secas» ¿va con vuestro pensamiento de «hojas», ó con vuestro pensamiento de «caer»? ¿Quiénes están «secas»? ¿Las «hojas» ó «caer»? Los niños darán probablemente la contestación correcta, «las hojas». Sí; luego la palabra «secas» se refiere á «hojas». Es, por tanto, una parte del atributo. ¿Qué parte? Es un adjetivo que califica al sujeto, «hojas». Es, por consiguiente, el «complemento» del verbo, no un «accesorio» del verbo.

El asunto puede ser aún más complicado cuando el verbo exprese solamente estado ó esencia, como en las oraciones «el caballo está en el establo», «el caballo es de raza árabe». Tomemos la oración «el caballo está en el establo». —¿Cuál es el sujeto? —«El caballo» — ¿Cuál es el atributo? —«Está en el establo». — ¿Cuál es el verbo de la oración? —«Está» — ¿Qué parte del atributo es «en el establo»? — ¿Cuál es la función de ese grupo de palabras? —Si los niños dicen, como puede muy bien pasar, que es el «complemento» y que describe al caballo, debe mostrárseles que no están pensando con claridad. La oración, como todas las oraciones, refiérese al cambio de una cosa, á una cosa y á una acción. Caballo es la cosa; estar es la acción. Para poner completamente en limpio nuestro pensamiento hagamos lo posible por separar nuestras ideas de la cosa y de la acción; tratemos de pensar en «caballo» y en «estar» aisladamente. Pensad antes en caballo; no nos importa ahora dónde pueda estar. Pensad ahora sólo en estar; no importa que es *lo que* pueda estar; no nos importa el caballo. Ahora poned el sentido «en el establo» con cualquiera de aquellas ideas. ¿Va con la idea de caballo, ó con la de estar, de existir? Seguramente con la de estar. Entonces «en el establo» describe el estar del caballo. Decimos dónde *está* el caballo; es por tanto un grupo de palabras que forma un accesorio de «está». Tomemos ahora la otra oración: «El caballo es de raza árabe.» Pensad otra vez en el caballo y en el ser aisladamente. Fijaos en el sentido de «raza árabe». ¿Va

con vuestro pensamiento de «caballo», ó con vuestro pensamiento de «ser»? Con el pensamiento de «caballo». Sí; porque sólo estáis pensando en que hay un caballo de raza árabe. «De raza árabe» es un grupo de palabras que describe al caballo, la cosa expresada por el sujeto; forma, por tanto, el complemento del verbo de la oración, «es».

Es posible, casi siempre, llevando á los niños á pensar por este procedimiento, hacerles determinar si una palabra, frase ú oración subordinada tiene la fuerza de adjetivo ó adverbio. Para apreciar su facultad de distinguir la función de un adverbio de un adjetivo, podrán presentarse las dos siguientes oraciones para el análisis: «Todos los candidatos están presentes», «todos los candidatos están aquí». Si, como hicimos antes, pensamos primero en los candidatos, y después en su existencia, y nos fijamos luego en el sentido de las palabras «presentes» y «aquí», encontramos que «presentes» particulariza á los candidatos, y «aquí» particulariza la existencia de los candidatos. «Presentes» es, por tanto, un adjetivo que califica á «candidatos», y «aquí», un adverbio que modifica á «están», puesto que especifica el lugar de «estar».

Todas la autoridades están de acuerdo en que «presentes» es un adjetivo, y «aquí» un adverbio; pero muchas autoridades llamarían a ambas palabra «complemento» del verbo. No reconocer, sin embargo, esta distinción, envuelve el tácito desprecio de la distinción fundamental entre adjetivos y adverbios. El resultado es que se presenta á los niños una serie de consideraciones para el «análisis de palabras» (*parsing*), y que es otra serie de consideraciones la que se tiene presente para el «análisis de oraciones» (*analysis*). Hemos tratado de explicar aquí «la función de las palabras en las oraciones» refiriéndonos á una única serie de consideraciones. Sostenemos, pues, que el complemento del verbo de la oración no tiene nunca la fuerza de un adverbio, sino que es siempre de la naturaleza de un sustantivo ó de un adjetivo.

Al tratar así de los accesorios del verbo no hubo necesidad de distinguir entre adverbios y frases adverbiales. No hay nada más difícil para los niños que ver la fuerza de la frase adverbial en la oración «los hombres avanzaron *con gran rapidez*» ó la del adverbio en la oración «los hombres avanzaron *rápidamente*». Todo lo que tenemos que hacer es llamarle la atención sobre el hecho de que cuando la acción expresada por el verbo de la oración está descrita por una sola palabra, esa sola palabra se llama adverbio.

Adoptando este método de tratar las «partes de la oración», según vamos encontrándolas en nuestra investigación de la naturaleza de las partes componentes de las oraciones, habremos considerado, al llegar á este punto de nuestra exposición, seis de las siete clases de palabras que entran en la construcción de las oraciones. Conviene ahora hacer un sumario de los aprendido acerca de ellas, antes de pasar á considerar la séptima de las partes de la oración.

El sustantivo nombra las cosas; el pronombre expresa las cosas sin ser nombre; el adjetivo describe las cosas; el verbo expresa las acciones y afirma una acción de una cosa; el adverbio describe las acciones. La conjunción, según vimos, está en una situación totalmente diferente: sólo sirve para unir palabras y grupos de palabras, y, por tanto, no es en sí misma una parte de la oración. El verbo es claramente la más importante de las «partes de la oración». De ningún modo puede existir una oración sin un verbo que exprese una acción, y la afirme acerca de una cosa. La «parte de la oración» inmediata en importancia es el sustantivo y podemos con el sustantivo colocar al pronombre, ya que ejerce la misma función de expresar una cosa. La oración excepto en el caso de ser una orden contiene, generalmente, un sustantivo (ó pronombre). Las cuatro «partes de la oración» —verbo, sustantivo, adverbio, adjetivo— son las cuatro clases de palabras importantes que entran en la construcción de las oraciones. Hemos visto también que el

atributo sencillo tiene que ser un verbo, que el sujeto sencillo es generalmente un sustantivo ó un pronombre, que los accesorios del sujeto sencillo son, por lo común, adjetivos, y que los accesorios del atributo sencillo son, por lo común, adverbios. Si la oración contiene un objeto, ese objeto en un sustantivo ó pronombre, calificado quizás por adjetivos. Si contiene un complemento, consistirá del mismo modo en su sustantivo (acompañado quizás de adjetivos) ó en adjetivos sólo. Hemos notado, además, que la función de todas estas «partes de la oración», excepto el verbo, puede ser ejercida por grupos de palabra. Si emprendemos ahora el examen de los grupos de palabras que ejercen funciones equivalentes á las de sustantivo, adjetivo y pronombre, llevaremos á los niños á la consideración de la «parte de la oración» que falta que estudiar, es decir, la preposición. Debe observarse que esta distinción de la función de las varias «partes de la oración» deja fuera aquellos adverbios como «muy» (*very*) y «totalmente» (quite) que modifican á adjetivos ó á otros adverbios. Semejantes palabras (adverbios de grado, como se les llama) forman, en realidad, una clase distinta de palabras. No son, en absoluto, *adverbios*. Llamaremos sobre ellos la atención cuando hayamos completado nuestro análisis de la oración, y nuestra consiguiente clasificación incidental de las palabras. Entonces apuntaremos la impropiedad de la clasificación tradicional.

Nuestra labor inmediata tiene un doble punto de vista: llamar la atención de los niños hacia los accesorios del verbo, que consisten en grupos de palabras, é incidentalmente, al considerar las frases adverbiales, enseñar á los niños la función de la preposición. La experiencia ha demostrado que vale más investigar la naturaleza de la preposición en relación con frases adverbiales que no en relación con frases adjetivas, puesto que las preposiciones son, comparativamente, raras en frases adjetivas.

Al dar á la clase ejercicios para distinguir las partes del atributo que constituye «accesorios del verbo», las oraciones que les presentemos, deberán contener oraciones subordinadas adverbiales y frases adverbiales, además de simples adverbios: es ya tiempo de que dirijamos nuestra atención hacia la construcción de algunos de esos «grupos de palabras» equivalentes. Empezaremos dando á la clase gran número de oraciones que contengan frases adverbiales, por ejemplo: «La risa estalló en toda la asamblea», «él marchaba con paso inseguro», «él venció por astucia», etc. Analizadas estas oraciones, nos encontramos con que todas contienen un grupo de palabras como accesorio del verbo, es decir, un grupo de palabras equivalente á un adverbio. Si miramos con más atención á estos grupos de palabras —podemos ahora llamarles frases— encontraremos que cada uno de ellos contiene un sustantivo (ó pronombre), que puede ser ó no «calificado» por adjetivos. Pero contienen también otra palabra —la primera de cada grupo— que es distinta de todas las palabras que hemos estudiado como entrando en la construcción de las oraciones: no es verbo; ni sustantivo, ni adverbio, ni adjetivo.

¿Qué expresan esas palabras? No es una acción ni una cosa, ni una característica cualquiera de acción ó de cosa. *En sí mismas* no constituyen una parte de la oración. ¿Qué significan entonces, puesto que toda palabra tiene que significar algo? La verdad es que lo expresado por esas palabras no son cosas ni acciones, ni cualidades de cosas ó de acciones, sino lo que se llama *relaciones*. Hemos hablado siempre hasta aquí como si fuera verdad completa decir que nuestros pensamientos son un mundo de cosas; pero nuestros pensamientos son de las cosas como las encontramos, y las encontramos ordenadas, es decir, puestas en relación una con otra. El mundo de las cosas es un mundo ordenado, y en nuestros pensamientos encontramos algo que responde á este orden. Las palabras representan nuestros pensamientos; no es, pues, extraño que haya palabras que expresen el orden en que se encuentran las cosas en la relación de unas á otras. «Las estrellas están *en* el cielo», «el cielo *está* sobre la tierra», «los ríos corren *hacia*

el mar», los niños marchan *por* la acera», etc. El mundo entero está compuesto de cosas y de acciones en relación con otras cosas y con otras acciones, y á las palabras que expresan las relaciones las han llamado los gramáticos preposiciones. «En», «sobre», «hacia», «por», en las oraciones que hemos dado, son preposiciones. Las preposiciones se emplean siempre con un sustantivo ó con un pronombre. No pueden emplearse solas, puesto que sólo expresan una relación, y una relación es lo que no tiene existencia en sí mismo, sino que es la manera como dos cosas existen, una con referencia á otra. No hay, por tanto, más que referencia á una relación cuando se piensa en dos cosas por cierta correspondencia recíproca entre ellas. Decimos «hacia» (tomando uno de nuestros ejemplos) porque las dos cosas están presentes en nuestro espíritu, el curso de los ríos y del mar. Sólo decimos «por», porque pensamos en los niños y en la acera.

La preposición, unida al sustantivo ó pronombre que la sigue y que expresa una de las cosas entre las que existe la relación manifiesta por la preposición, se dice que forma una «frase prepositiva». Las más de las frases prepositivas son grupos de palabras equivalentes á adverbios, es decir: forman un accesorio del verbo de la oración. Se encuentran en este caso todas las frases prepositivas á que nos hemos referido hasta aquí; sin embargo, algunas frases prepositivas son equivalentes á adjetivos, y en tal caso pueden formar el accesorio del sujeto sencillo, ó del objeto, ó del complemento, si ocurre que sea éste un sustantivo. En las oraciones siguientes tenemos frases prepositivas equivalentes á adjetivos, y también frases equivalentes á adverbios: «Se encuentran hombres de pelo rubio en los países del Norte», «sonó un terrible grito de alarma en toda la vanguardia», etc. En cualquier caso, la frase prepositiva es equivalente á un adverbio ó á un adjetivo.

Debe observarse que al decir esto no se define la preposición. Puede decirse que definimos el sustantivo cuando decimos que los sustantivos expresan las cosas; que definimos el verbo, cuando decimos que los verbos expresan las acciones y las afirman acerca de las cosas; que definimos el adjetivo, si decimos que los adjetivos describen las cosas; que definimos el adverbio, al decir que los adverbios describen las acciones, y que definimos la preposiciones cuando decimos que expresan una relación entre dos cosas ó entre una acción y una cosa.

Puede muy bien ocurrir que resulte imposible para el entendimiento del niño penetrar en estas definiciones. Si así fuere, el profesor debe darse cuenta de que lo único que cabe hacer es ayudar al niño á identificar preposiciones cuando aparezcan en el discurso, y aun esto es de discutir si vale realmente la pena. Lo que el niño aprende por lo común es que *en*(in), *por*(by), *á*(to), *de*(from), etc., son preposiciones inglesas: *de*, *à*, *avec*, etc., son preposiciones francesas. Le enseñan que otras palabras son preposiciones latinas ó alemanas. Esto es un paso para mostrarle que las preposiciones, juntamente con el sustantivo que rigen, componen una frase equivalente a un adjetivo ó á un adverbio; pero si el niño ha de aprender lo que es una preposición, hace falta llevarle á alcanzar lo que es el significado de «relación», y es dudoso que sea acertado pretender llevarle á ello antes de los quince ó diez y seis años. Si se cree de alguna ventaja, podrá enseñarse á un niño de menos edad que el sustantivo ó el pronombre que siguen á una preposición se dice que están en el caso objetivo (ó acusativo), regido por una preposición.

Observaremos que al tratar de frases podemos tomar dos puntos de vista distintos: podemos mirar á su *estructura* ó á su *función*. Es, pues, posible una doble clasificación. Las frases pueden ser prepositivas, participiales, infinitivas, según la naturaleza de las palabras que las introduce; y pueden ser adjetivas, adverbiales ó sustantivas, según ejercen en la oración la función de adjetivos, adverbios ó sustantivos. Las frases prepositi-

vas son siempre, según vimos, adverbiales, ó adjetivas; las frases participiales son adjetivas; las frases infinitivas son lo mismo frase substantivas que adjetivas ó adverbiales.

Es obvio que la clasificación de las frases por su función es lo que más importa a nuestro punto de vista; pero podrá convenir dar también la otra clasificación como referencia oportuna. Deberíamos dar á los niños un cierto número de ejercicios no sólo para el análisis de oraciones que contengan frases de todas clases, sino también para la construcción de semejantes oraciones. Podemos, como antes se indicó, dar á los niños el asunto para sus oraciones, y decirles después: «Expresad esto mediante una oración que contenga una frase participial como accesorio del substantivo-sujeto y una frase infinitiva como sujeto y otros ejemplos por el estilo.

Hasta aquí hemos visto que los accesorios del verbo de la oración pueden ser: 1.º, adverbio; 2.º, frases adverbiales, que consisten esencialmente en preposición y substantivo. Podemos ahora observar que el accesorio del verbo puede ser también un substantivo que exprese algo que limita la acción indicada por el verbo. Haciendo esto, el substantivo ayuda a describir la acción, y tiene, por tanto, la fuerza del adverbio. En las oraciones «anduvimos seis millas», «nos quedamos dos días», «aquella tela mide cuatro varas», los substantivos *millas*, *días*, *varas* (calificado por los adjetivos empleados con ellos), expresan el límite ó extensión de tiempo ó espacio de la acción expresada por el verbo. Hasta donde hacen esto, cumplen la misma función de un adverbio; pero son substantivos, no adverbios, porque expresan cosas. Los gramáticos dicen que los substantivos así empleados están en el caso objetivo de espacio, ó tiempo, ó medida, según ocurran, ó solamente que son «acusativos adverbiales». Es interesante notar la estrecha conexión entre los substantivos empleados como acusativos adverbiales y los adverbios propiamente dichos. «Llegamos *ayer*», «Anduvimos *horas*». «*Ayer*» y «*horas*» ¿son substantivos (acusativos adverbiales) ó adverbios de tiempo?.

Una cuarta forma que puede tomar el accesorio del verbo de la oración es una construcción especial, que consiste en un substantivo, calificado por una frase adjetiva (por lo común, participial en la forma), que expresa alguna condición de la ocurrencia de la acción designada por el verbo de la oración. Tenemos esa construcción en la oración «Desapareciendo el vapor á nuestra vista, nos volvimos á casa.» Aquí el grupo de palabras «desapareciendo el vapor á nuestra vista», describe el momento y las condiciones de nuestra vuelta. Tiene, por tanto, fuerza adverbial, y forma el accesorio del verbo. Los gramáticos han llamado á estas construcciones frases absolutas. Debemos observar que el substantivo «vapor» no es sujeto ni objeto de un verbo, ni está regido por una preposición. Los gramáticos dicen que está en el caso nominativo absoluto. Esta referencia completa la enumeración de los diferentes ejemplos de «casos» de que tratan generalmente los libros de gramática inglesa. Hemos visto que un substantivo está en nominativo cuando es: 1.º, sujeto de una oración; 2.º, complemento de un verbo intransitivo; 3.º, aposición con un substantivo empleado como sujeto ó complemento; 4.º, substantivo de la construcción absoluta; 5.º, nombre de la persona á quien se dirige el discurso. Hemos visto también que un substantivo está en el caso objetivo cuando es: 1.º, objeto (directo ó indirecto) de un verbo transitivo; 2.º, complemento de un verbo transitivo; 3.º, «acusativo adverbial»; 4.º, objeto de una preposición; 5.º, aposición con un substantivo empleado en cualquiera de estas maneras. No es mi idea ahora hacer exhaustivas estas listas. Me refiero sólo á ellas como ejemplo de enumeraciones que nunca debe hacerse aprender á los niños. El profesor de Gramática hará su cometido tanto mejor si tiene el asunto formulado claramente en su espíritu por este sistema — si conoce, por ejemplo, las distintas formas que los accesorios de un substantivo— sujeto, ó los accesorios de un verbo de la oración, pueden tomar, pero ese conocimiento no le será probablemente de nin-

guna utilidad, excepto cuando está enseñando la Gramática; y como desde luego no consideramos a nuestros niños como maestros del porvenir, no vale la pena hacerles aprender semejantes listas. Los métodos adecuados á las materias informativas están fuera de su sitio en la enseñanza de la Gramática.

Hemos completado ahora nuestro análisis de la oración. En realidad no hemos llamado aún la atención de los niños hacia cierto «grupo de palabras» que nos son familiares como «oraciones subordinadas», las cuales ejercen una doble función de afirmaciones y de equivalentes de «partes de la oración». Mientras consideremos la oración compleja como un todo, estos grupos no presentan ninguna dificultad especial. En nuestra exposición del asunto no hemos evitado el empleo, como ejemplos, de oraciones que contengan otras subordinadas, pero no hemos investigado todavía su construcción. Nuestro método ha consistido en hacer que los niños vean sólo una cosa de cada vez; así sólo les hemos dicho hasta ahora que miren las oraciones subordinadas como grupos de palabras que ejercen función de sustantivos, adverbios y adjetivos, según el caso. La gran mayoría de nuestros alumnos no reconocería nunca su carácter especial sin nuestro auxilio; pero, á lo mejor, un niño inteligente puede preguntar si en la oración «los obreros resolvieron que declararían la huelga», «que declararían la huelga» no es la expresión de un pensamiento acerca de una cosa que cambia, y, por lo tanto, también, a su vez, una oración. El formular semejante pregunta indica el momento psicológico de tratar de las «oraciones subordinadas».

## **Capítulo VIII. Oraciones compuestas y complejas.**

Hasta aquí, al tratar de los diferentes puntos de la Gramática, hemos adoptado, en realidad, el orden lógico, que es también aquel en que puede ser presentado el asunto sistemáticamente a los niños. En cierto sentido hemos concluido nuestra exposición; hemos enseñado á nuestros alumnos principios que les capacitarán para comprender la estructura normal de la oración y para determinar la función de las diferentes palabras de que ésta se compone. Vale la pena enseñar la Gramática, aunque hubiéramos de detenernos en ese punto; y si ahora pasamos á estudiar con los niños aquellas distinciones que nos son familiares bajo los nombres de oraciones simples, compuestas y complejas, estamos más bien tratando de los principios de composición que de la Gramática misma tal como se entiende en este libro. Sin embargo, no deja de ser conveniente, indicar hasta qué punto los principios de la ciencia pueden servir de guía en el estudio del arte de la composición.

En lo referente á la exposición de nuestra ciencia hemos considerado la oración como la expresión de un pensamiento. Desde nuestro actual punto de vista, más inmediatamente práctico, la consideramos como la unidad de la composición —aquello que está entre puntos finales ó puntos equivalentes á puntos finales— es decir, puntos de interrogación, puntos de exclamación y algunas veces dos puntos. Podemos ahora pasar á comparar entre sí oraciones tomadas en este sentido, con objeto de descubrir algún principio de clasificación. El profesor hará notar que hemos cambiado el método; este se hizo «heurístico», mientras, al tratar de los principios fundamentales de la ciencia, presentamos á los niños verdades axiomáticas y consideramos deducciones sacadas de ellas. Así, partiendo de la consideración de la naturaleza de una acción, llegamos á la división de los verbos en transitivos é intransitivos, y á la distinción entre voz activa y voz pasiva. Ahora presentamos á la clase ejemplos de oraciones y las examinamos con el propósito

de encontrar como podrán ser clasificadas. Ha de notarse que los niños sólo pueden hacerlo si tienen ya idea de algunos principios aplicables a la materia; la manera como hemos tratado antes de la oración les ha dado esos principios.

Pondremos, pues, ante los niños un cierto número de oraciones, unas simples, otras compuestas, otras complejas, del tipo de las que siguen:

1ª. «Concluída mi narración díome ella infinitas gracias por la molestia»

2ª. «Los pájaros cantan melodías en todos los arbustos; las hojas verdes tiemblan con la brisa fresca y hacen en el suelo una sombra apacible.»

3ª. «El que está mareado cree que todas las cosas se mueven.»

Analizando estas oraciones en clase, los niños pueden llegar a «descubrir» que algunas oraciones tales como la 1.ª, consisten en una sola afirmación; otras como la 2ª, en cierto número de afirmaciones unidas entre sí; y otras como la 3ª, son de una estructura más complicada, puesto que algunas de las partes componentes de la oración (por ejemplo, el sujeto del verbo principal) son, en sí mismas, de naturaleza de oraciones, puesto que son afirmaciones acerca de «cosas que cambian». Hace falta, pues, establecer con absoluta claridad cuál es el sentido en que estamos empleando la palabra «oración» (*sentence*). La empleamos tan sólo para lo que está entre dos puntos finales, y recurrimos a otras palabras para las «oraciones» que están dentro de la oración completa. Llamamos a éstas siempre *clauses* (oraciones parciales). Si la oración (por ejemplo, núm. 1º) no tiene oraciones parciales ó, queriendo expresarnos así, si consiste en una sola *clause* los gramáticos la llaman «oración simple». Si la oración total (ejemplo núm. 2º), consiste en dos ó más oraciones, puestas una después de otra, con ó sin conjunciones, siendo cada una de ellas de la naturaleza de una oración simple, los gramáticos la llaman «oración compuesta». Empleamos las oraciones compuestas sólo para economizar esfuerzo al expresar nuestros pensamientos; podemos así ahorrarnos el trabajo de repetir un nombre. En el ejemplo núm. 2º el autor expresa en el último renglón un pensamiento completo sin tener que repetir el nombre «las hojas verdes». El empleo de la conjunción «y» le permite hacerlo. Habría expresado el mismo concepto, de haber dispuesto sus oraciones (*clauses*) en otro orden —si hubiera dicho, por ejemplo: «las hojas hacen sombra y tiemblan, y los pájaros cantan». Una oración compuesta puede resolverse siempre en dos o más oraciones simples, que son idénticas en construcción. Así, los gramáticos llaman a las oraciones (*clauses*) que forman una oración compuesta (*compound-sentence*), oraciones coordinadas (*Coordinate clauses*). A veces llaman a la primera, oración principal y dicen que las otras oraciones son coordinadas con la principal. Hablar de este modo es quitar a la palabra «principal» su significación propia. Sin embargo, conviene decir que la oración compuesta se forma de una oración principal y de dos ó más oraciones coordinadas; pero debemos recordar que con decir principal nos referimos sólo a la que viene antes. En realidad, todas las oraciones componentes de una oración compuesta tienen el mismo valor.

Consideraremos ahora las oraciones del ejemplo número 3º, las cuales consisten en dos ó más oraciones (*clauses*) y que no pueden ser tratadas de la misma manera que hemos hecho con las del ejemplo núm. 2º. La oración completa (*sentence*) no se forma aquí de una hilera de oraciones parciales (*clauses*), cada una de las cuales podría por sí sola constituir una oración simple. Diferente de la oración compuesta, es ésta un todo orgánico. Si la tomamos por partes deja de existir; tampoco las partes pueden subsistir por sí solas. «El cree», «que está mareado», «que todas las cosas se mueven» son elementos que no tienen consistencia por sí mismos; sólo tienen sentido completo cuando forman las diferentes partes de un todo. Pero siempre en oraciones como ésta encontraremos

que una de las oraciones expresa la parte esencial del pensamiento de quien habla. En nuestro ejemplo, es «él cree». «Que está mareado» sólo describe a la persona que cree; y «que todas las cosas se mueven» expresa el paciente de la acción de creer. Una de estas oraciones tiene, pues, sentido sólo porque se refiere al sujeto sencillo, y la otra sólo porque es el objeto del verbo transitivo «cree». Ambas oraciones dependen de la otra. Los gramáticos llaman á la oración que contiene la afirmación principal del que habla oración principal (*Principal clauses*), y á las otras, que dependen de ella para el sentido, oraciones subordinadas (*Subordinate clauses*). Aquí la palabra «principal» está empleada en su verdadero sentido. La oración completa formada por la oración principal y una ó más subordinadas se llaman oración compleja (*complex sentence*).

Algunas veces se ofrecen oraciones que son en parte como la oración núm. 2º, y en parte como la oración núm. 3º, por ejemplo: «La esperanza, por una temporada, dijo adiós al mundo. Y la libertad gimíó cuando Kosciusko cayó.»

Algunos gramáticos llamarían á estas oraciones *compuestas-complejas*, pero esta distinción no tiene grande importancia. Hemos visto que la oración compuesta no es importante —es sólo, en realidad, una serie de oraciones simples—, así que no vale la pena el empeño de clasificar las oraciones según la principal tenga ó no tenga oraciones coordinadas. Cualquiera que sea el número de éstas, si hay una oración subordinada, á la oración total, la llamamos oración compleja. Por ejemplo, llamaremos compleja a la siguiente oración: «Vinieron la niebla y la nieve y púsose espantosamente frío; y el hielo, de la altura de los mástiles, pasaba flotando, verde como la esmeralda.»

Forman esta oración tres oraciones coordinadas, cuyos sujetos y atributos son: niebla y nieve vinieron; hizose frío; hielo pasaba. Pero en esta última oración el adjetivo «verde» tiene dependiente de él una oración subordinada, es decir, «como la esmeralda (es verde)»; por eso llamamos á la oración total oración compleja.

Habiendo ya señalado con claridad la distinción que hacemos entre el empleo *sentence* (oración completa, ó cláusula, ó periodo) y *clause* (siempre unidad de sujeto y atributo) pasaremos a estudiar las oraciones coordinadas, y la subordinada que hace que á la oración total se le llame «compleja». Hay muchos buenos libros de texto que tratan detalladamente de este asunto; nos limitamos aquí principalmente a consideraciones de método.

Es dudoso que valga la pena gastar mucho tiempo en la oración compuesta. Podemos, sin embargo, aprovechar la ocasión para enseñar de manera más completa la función de la conjunción coordinativa. Ya la hemos definido como una palabra que sirve para unir partes semejantes (es decir, coordinadas) de una oración; podemos ahora agregar á esta definición que une también oraciones coordinadas y podemos luego pasar á clasificar las conjunciones coordinativas según la naturaleza de la relación que existe entre las dos oraciones que unen. Si las dos oraciones *sólo* están puestas una al lado de otra, los gramáticos las han llamado oraciones coordinadas copulativas, y la conjunción coordinativa que las une se llama también copulativa. Y es la conjunción copulativa por excelencia:

«El arco iris es hermoso y los niños le miran encantados».

Si las oraciones coordinadas contienen afirmaciones que contrastan entre sí, se las llama adversativas, y la conjunción que las une se llama también adversativa. *Pero (but)* es la conjunción adversativa típica: «No puedes tener lo que te gusta, pero puede gustarte lo que tienes.»

Si las oraciones coordinadas que están unidas contienen afirmaciones de las cuales

sólo una puede ser admitida —es decir, afirmaciones que suponen una «alternativa»— las oraciones y la conjunción que las une se llaman disyuntivas. *O (or)* es la conjunción coordinativa disyuntiva típica: «Confiesa la verdad, ó sufre las consecuencias.»

Si las oraciones coordinadas tienen tal relación de sentido que una de ellas expresa el fundamento de que procede la otra, se dice que son ilativas. *Puesto que (for)* es la conjunción coordinativa ilativa típica: «la casa no está deshabitada, puesto que la chimenea hecha humo.»

Vale la pena detenerse un poco á enseñar la fuerza de *for* (puesto que). Más adelante, al tratar de la oración adverbial de causa tendremos que compararla con el empleo de *because* (porque). Podemos, por ejemplo, comparar las dos oraciones: «Ha estado lloviendo, puesto que (*for*) el suelo está mojado», «llovió, porque (*because*) el viento viró hacia el oeste.» La primera oración es compuesta; la expresión «el suelo está mojado» no es la expresión de causa ó condición de la ocurrencia de la lluvia, sino que ofrece motivo para la afirmación de que ha estado lloviendo. Esta distinción entre el empleo de *for* y *because* se mantiene, si no siempre, por lo menos en general. El empleo de la oración compuesta que contiene una oración ilativa empezada por *for* es una construcción muy común en algunas composiciones poéticas de Scott.

Hemos de tratar ahora de la oración subordinada más importante, Nuestra manera de ocuparnos de este asunto envolverá en combinación los dos métodos á que nos hemos referido —es decir: 1.º., deducción sacada de principios generales; 2.º., clasificación hecha sobre el examen de ejemplos elegidos por el profesor.

Podemos desde luego recopilar brevemente los principios que se encuentran en todas las oraciones, simples ó complejas; á esta altura, los niños deben ya poder agruparlos en su espíritu. La oración es aquella unidad del lenguaje que corresponde á un pensamiento. Todos los pensamientos son acerca de dos cosas que cambian, y la oración está formada de palabras (es decir, símbolos de pensamientos) que expresan una cosa y un cambio ocurrido en esa cosa. Toda oración comprende, pues, dos partes, correspondientes á las dos partes del pensamiento: una, que nombra la cosa, y otra, que afirma la ocurrencia de un cambio en esa cosa. El sujeto, según hemos visto, debe consistir en palabras que son sustantivos, ó que hacen la misma función que los sustantivos, y también pueden contener adjetivos, ó palabras que hacen la función de adjetivos. El atributo, como se ha visto, debe consistir en un verbo, y, según la naturaleza de la acción expresada por ese verbo, puede contener sustantivos, ó sus equivalentes como objeto, ó sustantivos ó adjetivos como complemento, y, también, adverbios, ó palabras que hagan la función de adverbios. Además, siempre que haya un sustantivo, podrá ser calificado por un adjetivo ó por su equivalente.

La materia de esta exposición sumaria habrá sido presentada, de alguna forma, á los niños, en casi todas las lecciones; pero sería una equivocación del profesor dictar semejante exposición, ó exigir a los niños el esfuerzo de memoria necesario para retenerla. Lo principal para ellos es verla en ejemplos en los casos particulares que se van investigando, y sería de una gran pesadez para su espíritu tener que recordar una lista especial de palabras. El profesor observará que, gradualmente, la clase adquiere el poder de expresar los principios fundamentales que guían su investigación de las oraciones; pero no debe empeñarse en apresurar la adquisición de esta facultad. Así, el profesor recordará á la clase que las distintas partes de la oración consisten en sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio. Ya hemos observado que no hay ningún sustituto para un verbo, pero hemos notado que hay grupos de palabras que son equivalentes á sustantivos, á adjetivos y á adverbios. Haremos ahora un estudio de esos grupos de palabras equivalentes á

substantivos, ó adjetivos, ó adverbios, que consituyen las afirmaciones dependientes en una oración compleja. Hemos dicho que estos grupos de palabras se llaman oraciones subordinadas (*subordinate clauses*). El profesor puede dar cierto número de ejemplos de oraciones complejas, y los niños deben analizar cada una de ellas en oración principal (y coordinadas) y oraciones subordinadas, y en relación á las últimas, debe definir la oración como substantiva, ó adjetiva, ó adverbial, según la función que ejerza en relación con la oración total. Es innecesario entrar aquí en el detalle; sin duda que el profesor tendrá conocimiento de alguna exposición del análisis de la oración compleja. Es dudoso que valga la pena tratar este asunto de manera tan sistemática y completa como muchas veces se hace. Lo importante es que los niños vean que una oración substantiva es, en general, sujeto, ú objeto, ó complemento, de un verbo, aunque haga en la oración cualquier otro papel que un sustantivo pueda hacer. Deben ver que una oración adjetiva es generalmente un accesorio del sujeto «sencillo», ó del objeto «sencillo», aunque también pueda, como el adjetivo, calificar á un sustantivo cualquiera de la oración. Finalmente, deben ver que la oración adverbial es, por lo común, un accesorio del verbo de la oración (*predicate-verb*), aunque la oración adverbial pueda modificar substantivos verbales y participios que haya en cualquier parte en la oración. Hay además unas oraciones llamadas «adverbiales» las cuales corresponden, por su función, á los llamados adverbios de comparación (*adverbs of degree*) que modifican adjetivos y otros adverbios. Los principios generales que interesan al análisis gramatical de las oraciones son muy escasos, y si el profesor tiene completo dominio de ellos, podrá resolver los casos difíciles según se presenten, sin desviarse de su camino para agrupar esos casos y presentarlos en su totalidad á los niños.

La clase debe analizar largos trozos seguidos. En media hora una clase puede analizar —oralmente, es claro— una página de una pieza de Shakespeare de las ediciones escolares del tipo común. El profesor debe leer una oración («lo que está siempre entre dos puntos finales») y preguntar á la clase si es simple, ó compuesta, ó compleja. Los niños adquieren gran facilidad en buscar oraciones subordinadas, y tan pronto como han encontrado alguna dicen «compleja». El profesor puede entonces encaminar á la clase á encontrar el verbo de la oración principal, y luego, á atribuirle un sujeto sencillo. El paso inmediato es determinar los accesorios del sujeto sencillo y, si alguno de ellos es una oración adjetiva, decir que ese grupo de palabras califica al sustantivo-sujeto de la oración principal. Análogamente, en relación con cada una de las oraciones subordinadas que la oración completa puede contener, la clase debe siempre señalar la palabra de la oración principal de la que aquélla depende. El paso inmediato podrá ser el preguntar si hay oraciones coordinadas con la principal, y seguir el mismo procedimiento con cuantas oraciones subordinadas puedan depender de ellas. Por fin, el profesor puede mandar leer la oración completa y hacer que la clase se fije en ella para darse bien cuenta de todas sus partes. Muchas veces no vale la pena de que la clase analice detalladamente las oraciones subordinadas. Es buen procedimiento con alumnos mayores decirles que echen una mirada á las oraciones subordinadas, por si encuentran alguna dificultad en el análisis detallado. Alguna vez la clase entera dejará de ver una dificultad; entonces es el profesor quien debe poner de relieve el punto difícil. Con mucha frecuencia la dificultad será de tal carácter que el profesor no podrá determinarla; indicará en ese caso solamente que la construcción debe considerarse desde este ó aquel punto de vista.

En el caso de construcciones anómalas, el profesor debe estar en guardia contra la práctica de aceptar una paráfrasis ambigua ó elíptica de la construcción, permitiendo que la clase analice eso en lugar de la oración original. El encargo que hacemos á la clase es el de analizar una oración dada, y no debemos consentirle que la sustituya por

cualquier construcción que prefiera para facilitar su cometido.

Los críticos que siguen la manera tradicional de enseñar la Gramática suelen hablar como si el análisis gramatical de una grande obra de literatura —una escena de Shakespeare ó un soneto de Wordsworth, por ejemplo —hubiera indispensablemente de impedir á los niños de gozar de tales primores como obra de arte. Mi experiencia se rebela contra ello. De seguro, no podemos á *la vez* analizar una oración —es decir, ver en ella ejemplos de generalizaciones gramaticales— y apreciar su belleza literaria ó reconocer la propiedad de su situación en una obra de arte. Esos dos estados de espíritu son efectivamente incompatibles, pero los dos pueden ser convenientes para nuestros alumnos. En las clases de Gramática buscamos el método científico al investigar los principios á que obedece la construcción de oraciones; en las clases de Literatura buscamos insuflar a nuestros alumnos la comprensión gozosa de las obras de arte, como tales. Quizás sea una equivocación del profesor, si pretende hacer las dos cosas en una misma lección, y podrá haber alguno tan ignorante de lo que está haciendo, que suponga estar enseñando Literatura cuando realmente sólo esté enseñando Gramática. Pero la enseñanza de ésta última no debe condenarse sólo porque algunos profesores no sepan enseñar Literatura. La experiencia me ha mostrado que un clase que analizó casi todo el «Julio César» ensanchó su apreciación literaria de la obra por una mejor comprensión, posterior á su estudio gramatical. En el curso de nuestro estudio nunca dejamos de señalar la distinción entre la comprobación de los principios gramaticales y la apreciación estética de un drama.

Lo mismo que el estudio de las oraciones compuestas nos dió una oportunidad para considerar la función de las conjunciones coordinadas, así ahora el examen detallado de las oraciones subordinadas y de los pronombres relativos. De esta manera seguimos el método adoptado en todo el libro. Familiarizamos á la clase con ciertas construcciones, y llamamos luego su atención sobre la función de las distintas palabras que entran en esas construcciones. Por ejemplo, cuando la clase se haya familiarizado con la oración adjetiva en el sentido de comprender que su función es equivalente á la de un adjetivo, podemos hacer que nuestros alumnos examinen la palabra inicial en un gran número de ejemplos, con objeto de hacer una generalización sobre esas palabras. Podemos, así, llevarles á descubrir que el lazo entre una oración adjetiva y la oración á que está subordinada es, generalmente, un pronombre, el cual expresa la cosa que la oración adjetiva describe, cuyo nombre aparece en alguna parte de la oración principal. Los gramáticos llaman á estas palabras «pronombres relativos». Son pronombres, porque expresan una cosa sin ser su nombre, y son una clase especial de pronombres, puesto que siempre se emplean en una oración subordinada para expresar una cosa á la que ya se hizo referencia por su nombre ó por su pronombre. En inglés sólo hay cuatro pronombres relativos: *who*, *wich*, *that* y *as* (que). *What* (lo que) es generalmente llamado en nuestros libros de texto pronombre relativo; pero su función difiere de la de otros pronombres relativos, y es preferible considerarle como un pronombre de carácter y función únicos, y como uno de una clase específica, mereciendo un estudio especial. Nunca se le emplea para iniciar una oración adjetiva, y eso es lo que consideramos como la principal característica de los pronombres relativos.

Al enseñar en la clase la naturaleza del pronombre relativo, los profesores jóvenes creen necesario afirmar que los pronombres relativos tienen que tener siempre un «antecedente». Dan una lista de esos pronombres —*who*, (*whose*, *whom*), *which*, *what*, *that* y algunas veces *as*— y luego afirman que *what* nunca tiene antecedente, ó, lo que es peor, que *what* contiene en sí mismo su antecedente. Afirmaciones como éstas, típicas en la

gramática tradicional de la escuela, nunca serán demasiado condenadas; son una ofensa á la inteligencia de nuestros alumnos.

La regla familiar de que un pronombre relativo debe concordar con su antecedente en género y número, pero que su caso está determinado por su situación en la oración, no debe en absoluto darse á los niños. Tenemos que enseñar: 1.º, que el pronombre relativo expresa siempre una cosa á la que se hizo referencia con su nombre ó con otro pronombre. Siempre que tengamos dos palabras que expresen una misma cosa, es claro que estas palabras tienen idéntica «significación», y no hace falta detenernos á hacerlos notar á los niños; nunca les pasará por la idea de que pueda ser de otro modo. Enseñaremos: 2.º, que el pronombre relativo no concurre nunca en el misma oración con el nombre de la cosa que expresa, es decir, con su «antecedente». Resulta que su «caso» no podrá ser determinado por las mismas condiciones que determinaron el caso de su antecedente, y no llega á ser necesario señalar ésto á los niños. Nunca se les ocurrirá que el caso de uno tenga que ver con el caso del otro, excepto si la idea les fuere sugerida por un profesor que esté desorientado. Enseñaremos, además: 3.º, que el pronombre relativo es la palabra de la oración subordinada en la unidad de la oración compleja. La manera tradicional de tratar el pronombre relativo, y, particularmente, su relación con el antecedente, es un hecho chocante de cómo fabricamos cosas para enseñar á los alumnos y, lo que aún es peor, hacerles perder el tiempo.

Un estudio más detenido de las oraciones adjetivas revelará el hecho de que pueden empezar por una frase prepositiva, que consista en una preposición y un pronombre relativo, como, por ejemplo, en «esta es la casa en la cual (*in which*) murió Shakespeare». Estas oraciones no contienen ninguna dificultad especial. Los niños deben ser llevados á ver que la oración completa forma un todo orgánico por la función especial de la palabra *which* (la cual); esta palabra expresa la cosa que fué nombrada en el complemento de la oración principal, y forma parte de una frase que constituye el accesorio adverbial de «murió», verbo de la oración adjetiva.

Encontraremos que las oraciones adjetivas empiezan á veces por conjunciones subordinadas. En esos casos estas conjunciones son siempre de sentido equivalente al de una frase que consista en una preposición y un pronombre relativo, por ejemplo: «Esta es la casa *donde* (*where*) Shakespeare nació». Así, con la sola excepción de que podemos tener una oración adjetiva empezada por una conjunción equivalente á preposición con pronombre relativo, en toda oración adjetiva hay un pronombre relativo (aunque su supresión sea un idiotismo de la lengua inglesa, como *the labour we delight in physics pain*, «el trabajo en que nos complacemos suaviza el dolor»). El pronombre relativo sólo puede emplearse en una oración adjetiva subordinada; así que el estudio de las oraciones adjetivas da al profesor la oportunidad de tratar de los pronombres relativos.

Análogamente, el estudio de la oración adverbial nos lleva á tratar de la naturaleza de la conjunción subordinativa. La oración adverbial subordinada, según hemos indicado, hace el mismo papel en una oración compleja que el adverbio en una oración simple. Es dudoso que valga la pena pretender clasificar las oraciones adverbiales, según la manera como limitan la acción expresada por el verbo á que modifican, es decir, como oraciones adverbiales de tiempo, de lugar, de condición, de fin, etc. Puede recordarse que desistimos del intento de clasificar los accesorios adverbiales del verbo de la oración, pero no es tan fácil clasificar las oraciones adverbiales. Preténdese hacerlo en casi todos los libros de texto de Gramática, y tiene ello su utilidad.

Se nos dan nombres con los que nos referimos á construcciones especiales que aparecen en las diferentes lenguas que nuestros alumnos pueden estar aprendiendo, y es

una ventaja, al tratar de la «composición», poseer una enumeración de las distintas clases de oraciones adverbiales; pero el profesor debe darse cuenta de que, al clasificar adverbios ó frases y oraciones adverbiales, no pone en juego ningún principio fundamental de gramática. Nuestro método será, como anteriormente, en el caso de la oración adjetiva, familiarizar á la clase con la función de la oración adverbial, presentándole para su análisis oraciones complejas que contengan gran variedad de esas oraciones. Entonces llamaremos la atención de los niños para que se fijen en la palabra inicial, es decir, la palabra que liga la oración principal con la subordinada, formando un todo orgánico. En las oraciones adverbiales, la palabra es invariablemente una conjunción subordinativa. Pero hay gramáticos que preferirían llamar a algunas de estas palabras iniciales adverbios o adverbios conjuntivos —como, por ejemplo, en las oraciones «Nunca me siento alegre cuando (*when*) oigo música», «Donde (*where*) la ignorancia es la felicidad, es tontería ser sabio»— y podemos admitir que tales palabras tienen mucha más fuerza que la conjunción coordinativa, y que conjunciones subordinativas, como éstas, tienen más fuerza que no otras como, por ejemplo *que* (*that*), *como* (*as*), y *si* (*if*). Pero llamarles adverbios se presta á la confusión del pensamiento. Todos los gramáticos clasificarían *as* (*cuando*) como conjunción en la oración *We arrived on the platform as the train was due* («Llegamos al andén cuando el tren iba á salir»). ¿No es debida esta inconsistencia á la confusión entre la función de la oración adverbial y la de la palabra *when* (*cuando*)? *When the train was due to start* («cuando el tren iba a salir») expresa el tiempo de nuestra llegada; es, por tanto, el accesorio adverbial del «arrived» (llegamos) y puede llamarse un accesorio adverbial «de tiempo». Es por sí una oración: sujeto, «train» (el tren); atributo, «was due to start» (iba á salir). *When* (*cuando*) no forma parte de esta oración, es una palabra cuya función consiste en unir dos oraciones haciendo de ellas un todo. Una palabra semejante puede llamarse con propiedad conjunción subordinativa. Podemos considerar estas palabras de semejante manera, sin negar por eso que algunas conjunciones subordinadas tengan fuerza adverbial. Esta fuerza es muy evidente en el caso de aquellas conjunciones subordinativas que hemos visto algunas veces al comienzo de las oraciones adjetivas. *This is the house where I was born* («Esta es la casa donde yo nació») es, según vimos, equivalente á *this is the house in which I was born* (Esta es la casa en que yo nació); *In which* es claramente el accesorio adverbial de *was born* (nació). *Where* (*donde*), hemos dicho, no forma parte de la oración en que está, sino que es una conjunción. Esto es una aparente inconsistencia, sobre la que yo llamaría la atención de una clase más adelantada, tratando de explicarla. Comparemos los pronombres relativos con las palabras que venimos llamando conjunciones subordinativas y que algunos gramáticos han llamado adverbios conjuntivos. Hemos visto que el pronombre relativo tiene una función doble; expresa una persona ó cosa, y, puesto que esa persona o cosa fué ya expresada en la oración principal, sirve de punto de unión entre la oración principal y la subordinada. Pero su función, al expresar una cosa, nos parece mucho más importante que su función como punto de unión; por lo tanto, la clasificamos como pronombre, mejor que como conjunción. Podríamos realmente rehuir de colocarle en cualquiera de las dos clases, puesto que participa de la naturaleza de ambas, pero entonces abandonaríamos nuestra clasificación de las palabras en siete grupos, lo que tendría sus inconvenientes. Lo mismo pasa con las conjunciones subordinativas que tienen fuerza adverbial; ejercen una doble función, y se nos figura que principal función es la de reunir la oración subordinada á la principal. Preferimos, pues, llamarles conjunciones mejor que adverbios. Es preferible decir que son una de las dos cosas, que no las dos á la vez, como hacemos si les llamamos adverbios conjuntivos ó conjunciones adverbiales. Hacerlo es abandonar tácitamente nuestra clasificación de las acostumbradas «partes de la oración». Por de contado, toda clasificación se adapta mal á las cosas clasificadas, mas para el interés

de la ciencia y para la claridad del pensamiento, cuando llegamos á hacer una clasificación es preferible conservarla, aunque tengamos que notar al paso, aquellos casos á los cuales no conviene nuestro esquema. No hay dificultad con la mayor parte de las conjunciones subordinativas que se encuentran en oraciones adverbiales. *If* (si) inicia siempre una oración adverbial de condición; *though* (aunque), una oración concesiva; *When* (cuando), *till* (hasta que), *before, ere* (antes que), oraciones de tiempo; *because* (porque) oraciones de causa ó razón; *that* (para que), oraciones de fin, etc. El estudio de estas conjunciones subordinadas es de grande auxilio para la «composición», lo mismo de la lengua materna que de las extranjeras. Aquí es innecesario entrar en el detalle; el profesor podrá trabajar el asunto, ó consultar cualquier libro de texto.

Queda aún la consideración de la oración substantiva subordinada. La oración substantiva hace en la oración compleja el mismo papel que el sustantivo en la oración simple. Como antes, debemos familiarizar á la clase con la construcción dándole una gran variedad de oraciones complejas que contengan oraciones substantivas subordinadas y, como antes, podemos estudiar especialmente la palabra inicial. En la mayoría de los casos nos encontramos con la subordinativa *that* (que), aunque muchas veces pueda estar sobreentendida, como en *thou canst not say I did it* (No puedes decir *que* lo hice). La que con más frecuencia se encuentra después de ésta es probablemente la conjunción subordinativa *how* (como). También aquí se origina una dificultad de que el profesor debe desde luego echar mano, puesto que le da el material que necesita para hacer pensar á sus alumnos. Es uno de aquellos casos en los cuales quizás sea innecesario decidir entre dos puntos de vista posibles. *I remember how I did it* («recuerdo como lo hice»), sujeto «*I*» (yo): verbo *remember* (recuerdo); objeto, *how I did it* (como lo hice). —Oración substantiva ¿Qué parte de la oración es *how* (como)? Es equivalente á *in what way* (por qué manera); pero, por las razones que dimos al examinar la función de *where* (donde), *when* (cuando), etc., podemos llamarle conjunción subordinativa, y no adverbio. Pero en la oración *Tell me how you did it* (dígame cómo lo hizo), ¿no es *how* (como) un adverbio? El que habla podía haber empleado la pregunta directa. *How did you do it?* ¿cómo lo hizo usted? En ese caso *how* (como) es, sin duda, un adverbio. ¿No es adverbio, si el que habla dice: *I want to know how you did it?* (quiero saber cómo lo hizo usted) y siendo así, no es adverbio en la oración *I remember how you did it* (recuerdo cómo lo hizo usted)? que significa: «No necesito preguntar cómo lo hizo usted.» Podemos comparar con este empleo de *how* (como) —y el análogo empleo de *why* (por qué), *when* (cuando), y *where* (donde), en interrogaciones directas e indirectas —el empleo de *who* (quien), en oraciones substantivas subordinadas. *Tell me who did it* (dígame quién lo hizo); *I remember who did it* (recuerdo quien lo hizo); *who did it is not my mind now*, (quien lo hizo no está ahora en mi espíritu), etc. *Who* (quien) es la palabra inicial en las oraciones substantivas: ¿qué clase de palabra es? Por de contado no es un pronombre relativo, como dicen algunos libros de texto; el que habla, de seguro que no dejó de decir, por equivocación, antes de *who* (quien), «el hombre» ó «aquel». Es claro que *who* (quien) en estas oraciones es un pronombre interrogativo y cuando un pronombre de esta clase aparece en la «narración indirecta» y sus semejantes —es decir, después de los verbos que significan saber, recordar, etc.— se emplea para empezar oraciones substantivas. Entonces los adverbios que se emplean en interrogaciones como *how* ó *why* (cómo ó por qué) en *how do you know* (cómo sabe usted) y *why do you argue?* (¿por qué discute usted?) ¿no son adverbios cuando, empleados en ciertas oraciones, tales como «dígame por qué (*why*) discute», «yo sé por qué (*why*) discute»; «yo no pregunto por qué (*why*) discute», etc.? Puedo dejar al lector el contestar á esta pregunta, si le place.

Hemos indicado un método para estudiar la oración compleja, el cual nos facilitó el

tratar de: 1.º, pronombres relativos; 2.º, conjunciones y adverbios; 3.º, pronombres interrogativos, y el cual nos ofrece la ocasión para muchas lecciones útiles de «composición». Cabe señalar, por ejemplo, que las oraciones «subordinadas» pueden ser «coordinadas» entre sí, y que en este caso podemos tener dos conjunciones, ó conjunción y pronombre relativo, uno antes del otro, como en las oraciones *this is where I am and where I mean to stay* «aquí es donde estoy y donde pretendo quedarme»), y *Here is my German Grammar which I lost long ago, and which you were asking for* (Aquí está mi gramática alemana, que perdí hace mucho, y que usted anda buscando»). Podemos hacer notar á la clase cómo una oración subordinada puede depender de otra, que á su vez también puede ser subordinada de una tercera, y que, por tanto, hay grados de «complejidad» en las oraciones complejas. No debemos perder de vista que estas cuestiones no son de la esencia de nuestro asunto, y, si el tiempo fuera escaso, deberían omitirse en un curso de Gramática, para dejar espacio á un estudio más detallado de los principios fundamentales de la ciencia.

## Capítulo IX. Continuación del estudio del verbo.

Ya habrá visto claramente el lector que nuestro método no consiste en dar instrucción sistemática sobre las diferentes partes de la oración, sino indicar á la clase según vaya ofreciéndose la ocasión en nuestro examen de las oraciones, las características especiales é importantes de las palabras que la componen. De esta manera hemos llamado la atención sobre el verbo, enseñando su doble función como palabra que expresa un cambio (acción) y que afirma al mismo tiempo la existencia de ese cambio en una cosa. Hemos observado que los verbos pueden dividirse en dos clases, según que la acción que expresan se limita á no al agente. Hemos hecho un estudio especial de las oraciones que contienen verbos transitivos para poner de relieve que el sujeto de estas oraciones puede expresar ó bien el agente ó bien el paciente de la acción expresada por el verbo. En el curso de este estudio hemos dirigido la atención de nuestros alumnos hacia las distintas formas que toma el verbo según está en la voz activa ó en la pasiva. Cuando un verbo está en la voz pasiva (es decir, cuando el verbo de la oración es transitivo, y el sujeto expresa el paciente de la acción) consiste siempre, por lo menos, en dos palabras, siendo una de ellas un verbo auxiliar (alguna parte del verbo *ser*, *to be*) y la otra, una parte del verbo principal, llamada participio pasado (*perfect participle*). En el momento adecuado debe indicarse que el participio pasado se emplea frecuentemente como adjetivo. Cuando es adjetivo y forma el complemento de *to be* (ser ó estar), usado como verbo intransitivo de significación incompleta (*intransitive verb of incomplete predication*), no debe confundirse con un tiempo de verbo en la voz pasiva. Por ejemplo, en la oración *The champion was armed to the teeth* (el campeón estaba armado hasta los dientes), «armado» es adjetivo (podríamos, si quisiéramos, llamarle adjetivo participio), que forma el complemento de «estaba» (*was*), y califica á «campeón»; mientras que en la oración *The champion was armed for the fray by his companions* (el campeón fue armado para el combate por sus compañeros) «fué armado» (*was armed*) es el verbo de la oración siendo un verbo transitivo en la voz pasiva. No es difícil hacer que la clase vea la distinción. Siguiendo un método ya antes sugerido, podremos preguntar á los niños qué idea se forman cuando se les dice que el campeón estaba (*was*) armado hasta los dientes. Dirán que ven un hombre completamente armado. Sí; esto es lo que significa la oración: que existía un hombre completamente armado. Ahora, si le decimos que el campeón fué

(was) armado por sus compañeros, ¿qué imagen tendrá en su espíritu? Dirán que ven unos hombres poniendo la armadura á otro hombre. Sí; eso significa la frase que la armadura del campeón le fué puesta por sus compañeros. En la primera oración, pues, *champeon was armed* nos hace sólo ver un hombre armado; en la segunda las mismas palabras nos hacen ver el acto de armar. «Armado» en la primera oración se refiere, no ha una acción, sino al resultado de ella; en la segunda se refiere directamente á una acción que ocurrió.

Podemos considerar ahora cómo hemos de presentar á los niños otras distinciones que han de ocurrir en el curso de un examen detenido de la función del verbo, por ejemplo, aquellas distinciones á las cuales solemos referirnos por los nombres de modo y tiempo (*Mood, Tense*).

Por lo común el «modo» es una misterio, hasta para los más inteligentes de los alumnos de nuestras escuelas. Expresa realmente una noción muy compleja, y quizás el asunto sólo pueda ser estudiado con provecho por alumnos más adelantados; pero no hay motivo para que conserve la forma de misterio.

Podemos aceptar esta definición: «El modo es la manera como el verbo enuncia una acción de la cosa expresada por el sujeto», lo que sólo es una variante de la definición usualmente encontrada en los libros de texto. Hemos de considerar la forma de llevar á nuestros alumnos á penetrar en la significación de esta sucinta afirmación.

Les hemos dicho que todos nuestros pensamientos son de cosas que cambian, puesto que el mundo ésta compuesto de cosas y acciones y esto es lo único en que podemos pensar. Así, cuando expresamos un pensamiento afirmamos una relación entre una cosa y un cambio en esa cosa. Penetremos ahora en el espíritu de una persona y veamos las diferentes maneras como puede pensar en una cosa y una acción relacionadas. Tomamos así el punto de vista del observador científico, que observa y estudia la formación del pensamiento y de la expresión en otra persona, puesto que lo que ahora nos interesa estudiar es la actitud mental del que habla hacia la relación, entre la cosa y la acción que expresa.

Al estudiar el modo, debemos hacernos bien cargo de que nosotros, los observadores, no tenemos que ver directamente con el contenido del pensamiento de quien habla (es decir, con la idea de cosa y acción relacionadas), sino que estamos observando la *manera* como el que habla considera esa relación entre cosa y acción. El modo sirve para señalar un cierto número de distinciones que el gramático ha notado en la actitud de quien habla hacia el pensamiento que expresa. Por ejemplo, el que habla puede considerar la relación entre la cosa y el cambio en esa cosa, como algo que existe, ó que, por lo menos, puede existir como cosa de hecho, es decir, hace afirmaciones, ó hace preguntas sobre los hechos (ó sea, sobre lo que él concibe como hechos). Siempre que sea ésta su actitud, los gramáticos dicen que los verbos de las oraciones que él emplea están en el modo indicativo. La oración es una pura afirmación ó pregunta sobre el cambio que el que habla concibe como ocurriendo de hecho. El modo indicativo ha sido, pues, definido, como *modo del hecho (mood of fact)*. Es el modo empleado en la gran mayoría de las oraciones habladas, y representa nuestra posición ordinaria respecto del mundo de las cosas. Pero el que habla puede no pensar en el cambio expresado por el verbo como teniendo realmente lugar. Puede sólo desear que la cosa pase y encontrarse en la ventajosa situación de poder mandar ó rogar que la cosa pase. En estos casos, la acción es un cambio que ocurre en una persona á quien el que habla puede dirigirse. Tenemos que pensar qué ocurre en el espíritu de la persona que da la orden, es decir, que dice que la cosa y la acción *deben* relacionarse. Para nuestro punto de vista presente no nos importa la

persona que pueda realmente hacer la acción. Cuando una oración consiste en una orden ó ruego directo —«haga esto», «concédame este favor»— la posición del que habla respecto de la acción expresada por el verbo es que esa acción *debe* ser ejecutada por la persona á quien se dirige. Los gramáticos dicen que el verbo, en una oración que consiste en una orden, está en el modo imperativo. Podemos decir que el modo imperativo es el *modo del mandato (mood of command)*.

¿Hay todavía alguna otra manera, además de la relación de hecho y de la de orden, en que pueda considerar quien habla la relación entre la cosa y la acción que él afirma en sus oraciones? Sí; puede concebir la idea de una acción, sin considerarla como ocurriendo de hecho, ó sin pretender que una persona, sobre la cual ejerce autoridad, la ejecute. Puede *suponer* que la acción ocurre. Vemos claramente la utilidad de afirmar hechos, ó hacer preguntas acerca de ellos, la utilidad de dar órdenes, pero ¿no es también un hecho el de dar expresión á los pensamientos sobre las cosas que cambian, cuando se sabe que esos cambios no ocurren efectivamente, ó cuando no se pretende ordenar que ocurra? Sí, para ciertos fines no hacemos muchas veces más que *suponer*; nos referimos á acciones que no ocurren en realidad, y que tampoco pretendemos que ocurran. Y, sin embargo, las concebimos como ocurriendo, no realmente en el mundo exterior, sino en el mundo de nuestros pensamientos. Este mundo tiene posibilidades que el mundo real no tiene y para muchos fines diferentes podemos afirmar una relación entre cosa y acción, que sólo tiene existencia en el mundo de nuestro pensamiento. Cuando es ésta la posición del que habla hacia el cambio en una cosa, es decir, cuando el que habla concibe puramente una acción, como ocurriendo, sin afirmar que, efectivamente ocurra ú ordenar que ocurra, los gramáticos dicen que el verbo de la oración está en el modo subjuntivo. Se ha llamado al modo subjuntivo *modo del pensamiento (mood of thought)*.

Podemos ahora tratar de descubrir las diferentes circunstancias en las cuales puede quien habla emplear una oración, que es una afirmación acerca de una cosa que realmente no cambia, pero de la que concibe él un estado de cambio. Esta es claramente la posición del que habla cuando desea que ocurra algo: «¡Oh, si esos labios pudieran hablar!»; «buenos días tengan ustedes.» El que habla no afirma que estén pasando buenos días ni tampoco ordena que ocurra esto; pero *piensa* en buenos días en relación con aquellos á quien habla. La relación entre cosa y acción sólo está en su pensamiento, puesto que él desea que sea una realidad. El modo subjuntivo se emplea, pues, cuando el que habla formula un deseo. Tal es el caso, bien sea el deseo expresado directamente como en «Dios guarde al rey» (*God save the King*), ó bien se contenga en una oración substantiva dependiente de un verbo que exprese deseo, como en «quisiera que vinieses esta tarde», ó en una oración substantiva que exprese el objeto de un deseo, como en «que tenga éxito, es nuestro ardiente deseo».

Otro caso común en el cual concibe quien habla la relación entre cosa y acción como existiendo sólo en un mundo de pensamiento es aquel en que hace una afirmación explícita de una suposición. En este caso tenemos el modo subjuntivo empleado en una oración substantiva dependiente de un verbo que expresa «suposición», (como en «suponga que todo eso fuera una falsedad»), ó en una oración substantiva, en aposición con un sustantivo que exprese la suposición cuyo sentido encierra (como en «la suposición de que el fracaso sea posible no debe admitirse») Ha de observarse que algunas veces la posición del que habla con respecto á su posición es la de considerarla como realizada, aunque esto corresponda á tratar la relación entre la cosa y la acción expresada en la suposición como hecho real. No tratamos aquí de expresiones como ésta: «Supón que esto es un triángulo rectángulo.»

Asimismo, cuando quien habla enuncia una condición de la ocurrencia de otra acción y no considera la condición como efectuada, expresa una relación entre la cosa y una acción que sólo existe en el mundo del pensamiento, como en las oraciones «Si no lloviera, saldríamos esta tarde», «no vendré hasta que no me manden aviso». Este caso es muy semejante al de la suposición ya considerada. «Supón que» es con frecuencia equivalente en fuerza á «*si*», pero debe observarse que, al enunciar una condición distinta de una suposición (como en las oraciones antes consideradas), empleamos siempre una oración adverbial.

Un caso especial de suposición es el de la llamada oración «concesiva» que contiene una afirmación «concedida» —es decir, la aserción de una relación entre cosa y acción, que se supone existente á manera de argumento, como en las oraciones «aunque no se le pueda creer, es digno de consideración», y «quienquiera que sea, debe ser oída su reclamación». Las suposiciones de la naturaleza de las «concesiones» —es decir, la suposiciones formuladas a manera de argumento— se hacen mediante oraciones adverbiales, precedidas, en general, por la conjunción subordinativa «aunque» (*though*).

El modo subjuntivo se emplea, pues, cuando hacemos una suposición ó enunciamos una condición que no se concibe sino como habiéndose efectuado.

Otro caso importante de la relación entre cosa y acción, que sólo tiene existencia en el pensamiento, es aquel en el cual enuncia quien habla las consecuencias que ocurrirían dada una condición que él no considera como habiéndose efectuado. Por ejemplo, en la oración «Si la riqueza diera la felicidad los pobres sufrirían más», *los pobres sufriendo* es el cambio que tenemos en la idea. No afirmamos que sufren, ni les mandamos que sufran; el sufrimiento de los pobres es una acción que sólo ocurre en nuestro espíritu, al pensar en la consecuencia de una condición que está sin efectuarse. Las oraciones complejas de construcción semejante á ésta ocurren frecuentemente. Dícese que contiene «antecedentes» y «consiguiente». El antecedente es siempre una oración adverbial condicional que contiene una suposición. El consiguiente es la oración principal, la cual contiene una afirmación de lo que ocurriría, si la suposición hubiera de efectuarse. Si consideramos la suposición como no efectuada, es claro que, entonces, la consecuencia resultante de la cosa supuesta tampoco ocurre. En estos casos, el verbo de la oración, lo mismo en el antecedente que en el consiguiente, está en el modo subjuntivo. Esto sólo ocurre si la suposición es real y no una simple manera de afirmar un hecho. «Si nunca fuiste á la corte nunca viste buenas maneras», es sólo una manera de afirmar lo que el que habla considera evidentemente como un *hecho* —es decir, que sólo aquellos que van a la corte tienen la oportunidad de ver buenas maneras—. Enúnciese el hecho mediante una oración compleja que consiste en antecedente (oración adverbial, de condición) y consiguiente (oración principal), estando el verbo en ambas oraciones en el modo indicativo.

Otro caso en el cual sólo piensa, quien habla, en una acción relacionada con una cosa, sin afirmar su ocurrencia efectiva, es el de la expresión del fin de una acción: «Vine para que me fuera posible explicar las cosas en persona». Cuando hago esta afirmación, «el ser posible explicar en persona» es una acción concebida como ocurriendo sólo en mi espíritu. El verbo de una oración subordinada que expresa el fin de la acción está en modo subjuntivo.

Otro caso en que expresa quien habla una relación entre una cosa y una acción concebida como existiendo sólo en el pensamiento es aquel que se refiere a la ocurrencia de alguna acción en relación con la aserción de alguna característica de la naturaleza de las cosas que influye en ella, como en las oraciones «es necesario (inevitable, convenien-

te, presumible) que se tome una determinación», «es posible que llegue á tiempo», «es fastidioso que siga ausente», «es imperdonable que se haya conducido de esa manera». El que habla en cada uno de estos casos se propone afirmar como un hecho, la necesidad, la inevitabilidad, la conveniencia, la imposibilidad, etc., de alguna acción que está en su pensamiento. Es obvio que no se refiere á esa acción como realmente efectuada; por lo tanto, el verbo de la oración substantiva que expresa el cambio está en subjuntivo.

Otros casos en que la relación entre cosa y acción es concebida como teniendo existencia sólo en el mundo del pensamiento se dan cuando el que habla expresa un sentido de orden, ó prohibición, ó interrogación, como en las oraciones «Está prohibido que nadie abandone el campamento», «ordeno que todos se callen». En estos casos, el verbo de la oración substantiva subordinada está en subjuntivo.

Podía sostenerse que el subjuntivo se emplea siempre en la narración indirecta (como en «él no dijo que su amigo estuviera malo»). Es claro que las afirmaciones referidas por alguien que habla como habiendo sido dichas antes por otros, no son afirmaciones que esa persona presente como hechos. Semejantes afirmaciones quedan, pues, bajo la fórmula del empleo del subjuntivo. Sin embargo, en inglés se toma siempre una posición como si se fuera la persona á quien se atribuye el discurso original, y así, puede decirse que se emplea el indicativo. En alemán ó en latín, la relación entre la expresión y el pensamiento es más precisa.

Quizás hayamos considerado ya ejemplos suficientes para nuestra generalización de que el subjuntivo se emplea cuando la posición del que habla hacia la acción expresada en la oración es la de *concebir la idea* de ella por uno ú otro motivo y no la de considerar la acción como un hecho, ó cosa cercana á serlo, porque él ordene que ocurra. No pretendemos agotar aquí el asunto. Puede observarse, por ejemplo, que, en nuestra exposición del modo subjuntivo, no hicimos referencia á «duda». En muchos libros de texto el subjuntivo aparece descrito como el modo de la duda; pero es muy difícil comprender lo que esto quiere decir. El subjuntivo puede realmente emplearse cuando se expresa un sentido de duda, como en la oración «dudo que eso sea correcto»; pero lo mismo se emplea para expresar el sentido de un deseo, de una orden, de una pregunta, y no le llamamos modo del deseo, del mandato, de la interrogación. Probablemente, la «duda» que los autores de los libros de texto tienen presente, se refiere á la cuestión de cumplimiento ó no cumplimiento de la condición ó suposición expresada en oraciones como ésta «si el preso fuese inocente, encontraría manera de rebatir esta evidencia»; pero las oraciones que expresan una condición ó suposición forman un solo caso del empleo del subjuntivo. He enseñado á muchos alumnos que me dicen que el subjuntivo es el modo de la duda; pero aún no he encontrado ninguno que atribuyese á esa afirmación un sentido claro.

Dicese frecuentemente que, en la práctica, no existe el modo subjuntivo en el inglés moderno. Si definimos el «subjuntivo» como «aquellas formas de verbo que se emplean para expresar una manera especial de formar oraciones», es evidente que esa afirmación es verdadera; pero si definimos el subjuntivo como la manera de constituir las oraciones cuando el cambio en la cosa se concibe como existiendo sólo en el mundo del pensamiento, aquella afirmación no tiene sentido en este caso. Es un accidente de la lengua inglesa que las formas distintivas del subjuntivo hayan desaparecido; pero las distinciones en la actitud mental hacia las relaciones de cosas y acciones que primero originaron el uso de una forma especial del verbo, y que los gramáticos deben haber estudiado cuando formaron el concepto de *modo*, subsisten siempre. La afirmación de que, en el inglés moderno, no existe el verdadero subjuntivo, evidencia la confusión que proviene de la falta de distinción entre los dos puntos de vista, completamente diversos que pueden

tomarse en el estudio de la Gramática. Podemos examinar las palabras con objeto de clasificarlas respecto á las inflexiones á que están sujetas para expresar variaciones de sentido. Es éste un estudio interesante, y, permitiéndolo el tiempo, no estará mal incluirlo en el programa de todas las escuelas; pero es claro que ello envuelve el estudio de la lengua desde el punto de vista histórico. Por otro lado, es posible estudiar la lengua, según hemos hecho en este libro, desde un punto de vista totalmente distinto: aquel desde donde observamos inicialmente la relación entre el pensamiento y la expresión.

En nuestra manera de tratar del modo, por ejemplo, nuestro procedimiento ha sido investigar la posición mental que encontramos reflejadas en oraciones de diferentes clases. Habiendo investigado las diversas posiciones mentales posibles, podremos luego con ventaja estudiar las variaciones en la forma de la expresión. Haciéndolo así, llamaremos la atención de nuestros alumnos hacia las formas especiales del verbo usadas aún en algunos casos del modo subjuntivo. Estas variaciones de forma son pocas en inglés; pero en latín, en alemán y en francés ocurre con mucha mayor frecuencia. En una escuela primaria (*primary school*) yo no trataría resueltamente del modo, excepto en casos como éste: enseñar por qué un verbo, que indica una orden, no tiene sujeto. El tratamiento del subjuntivo sugerido en el presente capítulo puede trabajarse más detalladamente y presentarse con más claridad empleando, como ejemplos, construcciones de otras lenguas diferentes del inglés, y quizás sólo puedan seguirlo con provecho los alumnos que tengan conocimientos de lenguas extranjeras.

Queda el caso del modo infinitivo. Si el modo es, según se ha definido, la forma como puede expresarse un pensamiento, sólo un empleo del verbo «en el modo infinitivo» puede considerarse modo propiamente dicho, es decir, el «acusativo con el infinitivo». Mejor se le define como un objeto complejo que se le encuentra después de un corto número de verbos especialmente los de ver, oír, entender, decir, ordenar, ser, etc., como en «yo vi tres parroquianos entrar»; «él le hizo bajar la cabeza». El objeto de estas oraciones es claramente un todo completo y no puede dividirse en objeto sencillo y complemento, ni en objeto directo y objeto indirecto. El objeto consiste, efectivamente, en una afirmación —«entrar» afirmóse de «parroquianos»; «bajar la cabeza», afirmóse de «él»—; pero la afirmación no se hace mediante una oración, sino mediante una construcción, equivalente en fuerza á una oración substantiva. Es una construcción única, y, por serlo, ha de tratársela como un caso especial. Es este el único caso, según dijimos, en que el nombre del verbo (el infinitivo) se emplea para afirmar la acción de una cosa; en todos los demás, el infinitivo se emplea únicamente para expresar, y no para afirmar. Por tanto, en todos los casos que no sean la construcción «acusativo con infinitivo», el verbo en infinitivo, rigurosamente hablando, no es tal verbo. Hemos dicho que un verbo ejecuta una doble función: expresa y afirma; pero lo que los gramáticos llaman verbo en infinitivo, con la sola excepción antes dicha, no hace más que expresar.

Puede usarse puramente como el nombre de una acción, en cuyo caso equivale en fuerza á un sustantivo, como en «errar es humano»; «le gustaría viajar por mar». Puede describir una cosa, en cuyo caso equivale á un adjetivo. «Es una casa para alquilar»; «me dieron un traje para vestir». Puede describir una acción, expresando su fin, en cuyo caso tiene fuerza adverbial, como en «vine para darle aviso». Tratamos de estas construcciones en este lugar porque los gramáticos en todos estos casos dicen que el verbo está en infinitivo; pero, según hemos dicho, esto es, desde nuestro punto de vista, una clasificación equivocada, y, en la enseñanza, tratamos de estas construcciones al hablar de frases equivalentes á sustantivo, adjetivo y adverbio respectivamente. Así como hemos tratado del infinitivo (*gerundial infinitive*) como equivalente en fuerza á adjetivo ó adver-

bio, así tratamos ahora el gerundio (*gerund*). Desde nuestro punto de vista no ofrece la menor dificultad, y no hace falta darle ningún nombre especial. Es sólo un verbo empleado como sustantivo. Si expresa una acción que requiere paciente es claro que tendrá objeto como en la oración *Taming lions is a hazardous occupation* («El domar leones es una ocupación arriesgada»). Es una gran equivocación extrañarse de que una palabra que es sujeto de un verbo tenga ella misma objeto, y tratar el caso como una anomalía. Es claro que, si la palabra es nombre, puede lo mismo ser sujeto que objeto de un verbo, y, si es nombre de una acción, puede estar seguida de una palabra que expresa el paciente de aquella acción. El estudio histórico del gerundio es el que ofrece dificultades especiales, pero con eso no tenemos nosotros nada que ver. Es una equivocación de método el estudiar la evolución de una construcción sin que antes se hayan familiarizado nuestros alumnos con la fuerza de la construcción misma.

Queda sólo el hacer alguna referencia á la enseñanza de tiempo (*Tense*). Observamos que el verbo de la oración toma diferentes formas según se piensa en la acción expresada, 1.º, como ocurriendo en el tiempo presente, pasado ó futuro; 2.º, como estando completa ó incompleta en el momento presente, pasado ó futuro, que tiene en la idea el que habla. Sería conveniente que estas dos nociones, ambas comprendidas en el concepto de tiempo (*Tense*), se presentasen juntas á la clase en la primera lección sobre el tiempo. Es equivocado enseñar a los niños que *Tense* (tiempo gramatical) significa *Time* (tiempo), y que, porque una acción pueda estarse realizando ahora, ó haberse realizado hace tiempo, ó estar para realizarse en el porvenir, se consideren tres tiempos gramaticales (*Tenses*), presente, pasado y futuro. Si no tratamos el asunto en absoluto hasta que los niños no hayan llegado a la edad de doce ó trece años, no les hará falta que enseñemos á distinguir la diferencia entre pasado, presente y futuro, y si sólo les diremos que pueden concebirse una acción como ocurriendo en el presente, en el pasado ó en el futuro, ó concebirla como estando terminada ó por terminar en un momento dado del presente, del pasado ó del futuro. Podemos presentar estas distinciones á la clase de la manera siguiente: Piensa en un momento dado, el de ahora. Dime que en este momento la acción de escribir está siendo ejecutada por ti, pero no me digas si en este momento acabaste ó no de escribir. Sólo quiero que digas que, en el momento que tienes en la idea, escribe. «Yo escribo», (presente indefinido) *Present indefinite tense*. Ahora dime que en este mismo momento presente, la acción de escribir está siendo ejecutada por ti, pero arregla tu pensamiento de manera que me comuniques que en ese dado momento la acción no esta terminada, está por completar, sigue aún. «Estoy escribiendo», presente progresivo, ó continuo, ó imperfecto. (*Present progressive or continuous or imperfect tense*). Ahora dime que en este dado momento presente la acción de escribir está siendo ejecutada por ti; pero en este mismo momento te detienes, la acción termina, está completa, concluye en este momento. «He escrito» (presente perfecto, *present perfect tense*). Tendré que hechar mano de todos los recursos del arte de enseñar para lograr que alguno de los niños vean que el presente perfecto es efectivamente tiempo presente y no pasado. Tiene que haber un momento en el que una acción termina, pero en ese momento de terminar la acción aún se está haciendo. «He escrito» (*I have written*), quiere decir que en este momento presente el acto de escribir está siendo ejecutado por mí, pero en este momento cesa. Es claro que si pensamos en este mismo tiempo —es decir, en el momento en que la acción de escribir cesó— es un momento del tiempo pasado; pero, como lo tomamos antes era un momento presente. «En los ríos, el agua que tocáis es la última de la que pasó, y la primera de la que viene; así es también con el tiempo presente.»

Ahora piensa un momento futuro, por ejemplo, un momento del día de mañana. Dime que en ese momento la acción de escribir estará siendo efectuada por ti, y no me digas de ella

más que eso: «Yo escribiré», *I shall write* (futuro indefinido, *future indefinite tense*). Ahora dime que en ese mismo momento la acción de escribir está siendo ejecutada por ti, y también que ese momento no estará concluido. «Yo estaré escribiendo», *I shall be writing* (futuro continuo *future continuous tense*). Ahora dime que en un momento dado de mañana la acción de escribir estará siendo hecha por ti, pero en ese mismo momento concluirá. «Habré escrito»: *I shall have written* (futuro perfecto, *future perfect tense*).

Hemos trazado el esquema de los nueve primeros tiempos y quizás no valga la pena seguir más adelante. Podemos, por un método análogo, tratar de los tres tiempos perfectos continuos («he estado escribiendo», «habré estado escribiendo», «había estado escribiendo»). Podemos decir a los niños que, en un momento dado, la acción concebida fue ejecutada durante un cierto tiempo, sigue ejecutándose, y en ese momento cesa de serlo.

Análogamente podemos formar el esquema de los tiempos de un verbo empleado en la voz pasiva, «la carta está escrita, está siendo escrita, ha sido escrita» (presente indefinido, continuo, perfecto), etc. Este ejercicio agrada a los niños, pero no ofrece gran utilidad práctica. Están ya familiarizados con las formas de los tiempos en su lengua materna, y ningún principio general importante ha quedado demostrado. Podremos, sin embargo, echar mano de esta oportunidad para enseñar la equivalencia de los diferentes tiempos en las diferentes lenguas que los niños estén aprendiendo. Al hacerlo, llamaremos su atención hacia los diferentes usos de los verbos auxiliares, señalando, por ejemplo, que los tiempos continuos están formados por el verbo *ser* (*to be*), y el participio pasado del verbo principal; los tiempos perfectos por el verbo *to have* (haber) y el participio pasado; y el futuro, por *shall* y *will*, y el infinitivo. Puede llevarse a los niños a que hagan estas observaciones ellos mismos. Debe notarse que nuestro método consiste en tratar antes del estado mental que se expresa —y es este nuestro principal empeño—, y luego examinar las construcciones que forman la expresión del estado mental que se considera.

Si nuestro análisis de la relación entre pensamiento y lenguaje es correcto, habremos establecido una base para enseñar todas las lenguas que nuestros alumnos puedan estar aprendiendo —inglés, francés, alemán, latín, griego—. Debe reconocerse que este método ahorra mucho tiempo. Cuando empieza el alumno una lengua nueva, dominará ya algunos de los principios fundamentales que rigen toda expresión en el lenguaje, y estará, por tanto, preparado para sentir un interés inteligente en el examen de las formas especiales que la expresión puede tomar. Me ocurrió tener que enseñar inglés, francés y latín a una clase a la cual había enseñado Gramática por el método presentado en este libro. Sus progresos, particularmente en latín, fueron una gran sorpresa hasta para mí misma. La clase, que estaba formada por muchachas inteligentes de diez y siete y diez y ocho años, con sólo ocho meses de trabajar en latín hizo su examen de ingreso en la universidad (*University Matriculation Examination*). Cuando empezaron su trabajo en la Universidad, creo que el profesor de latín quedó asombrado de su ignorancia. No sabían nada de «cantidades», aunque estaban acostumbradas a leer el latín en alta voz, y eran completamente ignorantes de muchas minuciosidades accidentales que la Universidad espera que sepa todo alumno de una escuela pública. Pero habían analizado según el sistema indicado en este libro, casi todo el «Catilina» de Salustio (su libro obligado), y no se asustaban de nada que pudiera serles presentado en concepto de «prosa». Algunas alumnas de esta clase, la víspera del examen, habían estado divirtiéndose en una fiesta escolar tratando de traducir al latín las palabras de un orador pausado y conciso. Esta diversión prueba que aquellas muchachas consideraban el latín, no como una colección de palabras y construcciones especiales, que tenían que ser adquiridas laboriosamente una por una sino como un medio de expresar pensamientos. Empezamos reclamando un lugar para

la Gramática en el programa, por sí misma como ciencia. La experiencia nos permite que reclamemos un lugar para su exposición sistemática, fundándonos en que da la base necesaria para una enseñanza sólida del lenguaje.

**LAURA BRACKENBURY.**