

Esbozo de una propuesta para el análisis sintáctico en Secundaria y Bachillerato

Ángel J. GALLEGO

GrOC / IALaA

“La principal justificación del análisis gramatical tendría que ser la de utilizarse como un procedimiento a través del cual el estudiante reflexiona críticamente sobre su conocimiento implícito de la lengua”.

José M^a BRUCART (2000)

“Analizar una oración es explicar su significado a partir de su forma. Si, después de etiquetarla, no emerge la pregunta de cómo contribuyen sus componentes al significado que la oración expresa, no cabe decir que fue analizada.”

Ignacio BOSQUE (2018)

RESUMEN: Este trabajo (ampliado en Gallego en preparación) esboza una propuesta de análisis sintáctico para las aulas de Secundaria y Bachillerato centrada en la manera en la que los aspectos formales (categorías, dependencias sintácticas, orden de palabras, etc.) se relacionan con los interpretativos (papeles temáticos, estructura informativa, modalidad, etc.). La propuesta consta de una serie de “estadios” o “fases”, que están directamente asociados a los componentes de la gramática (fonética, morfología, sintaxis y semántica) y que contribuyen también a los aspectos normativo-comparativos (corrección, variedades, etc.) de las asignaturas de lengua.

PALABRAS CLAVE: Análisis, categoría gramatical, función sintáctica, interpretación, papel temático, reflexión gramatical y transformación.

1. Introducción

El estudio de la gramática en la educación preuniversitaria ha pasado por diversas fases. En España y otros países hispanohablantes, los últimos años han estado marcados por dos factores clave: (i) la publicación del *Glosario de Términos Gramaticales* (GTG) y (ii) una serie de iniciativas que han establecido puentes entre la Universidad y los centros de educación Secundaria.

Una de las ideas más extendidas en el ámbito de la enseñanza de la gramática es que esta es difícil, inútil y aburrida (“DIA”, para abreviar). Sería interesante detenerse ante cada uno de estos adjetivos que forman “DIA”, aunque sospecho que todos tienen que ver, en el fondo, con una pregunta más general y básica: ¿Cuál debe ser el papel de los colegios e institutos (también las universidades) en la sociedad? La respuesta a esta pregunta oscila, en la actualidad, entre dos ideas que suelen presentarse como antagónicas. Una es la de que los centros son foros de transmisión de conocimiento. Otra es la de que son lugares de acompañamiento emocional, cohesión y nivelación social.

Un vistazo somero a los debates de los últimos años evidencia que la pregunta dista de estar resuelta (cf. Luri 2023, Fernández et al. 2017, García y Galindo 2024, Gil 2022, Royo 2016 et seq., entre otros). El asunto es complejo y controvertido, puesto que solo en función de esa respuesta pueden abordarse otras cuestiones que son igualmente relevantes: las leyes educativas, el rol de lo/as especialistas, los resultados de las pruebas PISA, la naturaleza aplicado-profesionalizadora de los estudios, la actualización de los libros de texto, el uso de las tecnologías de la información, la conveniencia de los deberes y los exámenes, etc. La lista es larga.

Pero vuelvo a la gramática. De entre los adjetivos que confirman DIA, es particularmente relevante, en el contexto actual, el de la inutilidad. Uno podría preguntarse “¿inútil para qué?”. La versión más radical de la respuesta es “para todo”. La más conservadora es que lo es “para todo menos para su aplicación en la lectura y escritura”. Pero incluso ahí la opinión generalizada es que la gramática tampoco contribuye en la parcela aplicada de la lengua. Un ejemplo nítido de esta opinión aparece en el artículo de Luis Landero titulado “El gramático a palos”, que reproduzco aquí parcialmente:

Uno se pregunta: ¿y para qué sirve la lengua? ¿Para qué necesitan saber tantos requilorios gramaticales y semiológicos nuestros jóvenes? *Porque el objetivo prioritario de esa materia debería ser el de aprender a leer y a escribir (y, consecuentemente, a pensar) como Dios manda, y el estudio técnico de la lengua, mientras no se demuestre otra cosa, únicamente sirve para aprender lengua. Es decir: para aprobar exámenes de lengua.*

[*El gramático a palos*, Luis Landero, El País, 14/12/1999]

Este pequeño fragmento da(ría) pie a varias reflexiones. Una es la de si aquello que se trabaja en las aulas debe tener una utilidad práctica, más relacionada con el mercado laboral, el emprendimiento o la inteligencia artificial que con el desarrollo intelectual (y cognitivo-emocional) de los estudiantes. Otra la de si el objetivo “aprender a leer y a escribir (bien)” debería ser objetivo *solo* de las asignaturas de lengua, y no un objetivo común de aquellas materias que requieran del uso de la lengua para expresar un discurso coherente y bien articulado. Finalmente, también podríamos reflexionar sobre si los “requilorios gramaticales” a que aludía Landero solo sirven para “aprobar exámenes de lengua”.

En Bosque & Gallego (2016), nos hacemos eco de la impresiones del artículo de Landero para exponer lo que denominamos “actitud antigramatical(ista)”—e intentar rebatirla. Parte de nuestra línea argumental se basa en una crítica de la visión exclusivamente instrumental de la gramática para defender una perspectiva conciliadora, en la que no debe oponerse el estudio de los conocimientos gramaticales al componente instrumental de las clases de lengua.

Sin duda, no es evidente, en el contexto educativo (quizá usar el adjetivo ‘social’ sería más adecuado) actual, qué debe enseñarse. Menos aún cómo. Tomando como referencia el trabajo de Brucart (2000), en este artículo voy a plantear una propuesta para aplicar el análisis sintáctico en el aula de Secundaria y Bachillerato. Por motivos de espacio, no me será posible articular la propuesta en relación al número de contenidos que deben cubrirse ni a cómo deben secuenciarse didácticamente (eso lo hago en Gallego en preparación). En cualquier caso, sí me gustaría avanzar que mi enfoque será intensional y modular, en un sentido que aclararé a continuación.

Históricamente, la práctica totalidad de gramáticas y manuales han adoptado un enfoque que podría denominarse “extensional” (o “taxonómico”). En esas obras suele replicarse el conjunto de construcciones y estructuras que caracterizan a una lengua. De tal manera, hay capítulos dedicados a los tipos de sintagma (SN, SAdj, SV, etc.), así como a los tipos de oración (subordinadas, pasivas, etc.), y otras estructuras y fenómenos propios de esa lengua (duplicación pronominal, la distinción ser / estar, la ‘a’ del complemento directo, etc.). Ese enfoque es útil y encaja bien con la tradición, interesada en establecer listas e inventarios.¹

¹ En la película *La Llegada* (2016), se observa una variante de esta manera de ver la gramática: en ella, los alienígenas regalan a los protagonistas el secreto de su lenguaje (ese es ‘su gran regalo’), lo cual consiste en proyectarlo ‘todo él’ en los vidrios que los separaban de los seres humanos. El equivalente en nuestro caso sería un escenario en el que pudiera proyectarse, digamos, todo el inglés que llevaba Shakespeare en la cabeza o el español que llevaba Cervantes en la suya. Por extraño que pueda parecernos, esa concepción era la dominante antes de los años 60. La aproximación de *La Llegada* se alinea con una perspectiva discreta, en la que cada palabra, cada sintagma y cada oración son objetos únicos, como lo son los poemas de Lorca, las novelas de Marías o las pinturas de Goya. Como argumentamos en Bosque & Gallego (2016:70), esa visión debería, en la medida de lo posible, ser complementada con una que denominaré “intensional”, en la que lo que sucede en una oración interrogativa (o pasiva, o de relativo, etc.) es lo que sucede en todas las oraciones interrogativas (o

Un enfoque extensional puede complementarse con uno intensional-modular, que adoptaré aquí. En él, el estudio de las estructuras y construcciones de una lengua se realiza a través de las teorías que determinan sus componentes: léxico, morfología, sintaxis, semántica y fonética. Esto impone una modularidad (en el sentido de Jerry Fodor) a la hora de acercarse al análisis gramatical, puesto que hay un conjunto de “módulos” independientes que interactúan a la hora de caracterizar los fenómenos lingüísticos, que son considerados como el resultado de la aplicación de una serie de principios (o sea, “artefactos taxonómicos”, en términos de Chomsky 1986). Pongamos un ejemplo. Desde un punto de vista modular, una oración de relativo como la que aparece en *La persona con la que hablaste* no tiene ningún estatus especial: se trata de una expresión caracterizada por la aplicación de una regla que coloca el operador relativo (el “que” contenido en *con la que*) al principio de la oración. Ese mismo principio se da en otras lenguas. E incluso en otras construcciones: *¿Con quién hablé?*, *Con María, hablé.*

Uno de los riesgos que entraña un enfoque modular es que sea demasiado teórico. Tal y como se apunta en Bosque (2018), ese fue uno de los errores de la manera en que se introdujo la teoría lingüística en la educación preuniversitaria hace 40 años.

El error fundamental de la enseñanza de la gramática en los años setenta y ochenta, al menos en España, fue cargar de teoría lingüística los manuales de Secundaria y de Bachillerato, tal vez pensando que el alumno se percataría así de lo científico de nuestra empresa. En cierto sentido, era como responder con un par de ecuaciones diferenciales al niño que nos hace las preguntas—a la vez ingenuas y profundas—que he reproducido arriba. Como es obvio, ese no puede ser el camino. [...] No me cabe duda de que han de ser los profesores de lengua los que mejoren su formación, pero no para transmitirla a sus alumnos en toda su crudeza (a diferencia de lo que se pensó en España durante casi dos décadas), sino para extraer de ella las bases necesarias para plantearles formas de reflexión simplificadas y directas, y por tanto cercanas y perfectamente comprensibles.

[apud Bosque 2018: 34]

Si aspiramos a evitar esa ‘sobrecarga teórica’, la pregunta que surge es cuál debe ser el perímetro teórico (terminología incluida) que nos permita aproximarnos a la gramática de una manera reflexiva y competencial. La respuesta, a mi entender, la da Brucart (2000). En ese trabajo, se plantean una serie de aspectos teóricos que intentaré relacionar con los componentes (o niveles) de una lengua y con la propuesta de análisis que aquí esbozaré.

pasivas, o de relativo, etc.), que es, en el fondo, el producto de la interacción de varios principios generales de la gramática (cf. Chomsky 2002).

	Brucart (2000)	Componente	Nombre de la teoría (en modelos formales)
1.	Categorías gramaticales	Léxico y morfología	
2.	Los sintagmas	Sintaxis	Teoría X-barra
3.	Papeles temáticos	Léxico-sintaxis-semántica	Teoría Θ
4.	Funciones sintácticas	Morfo-sintaxis	Teoría del Caso
5.	Modalidad/Subordinación	Sintaxis-semántica	Teoría del movimiento
6.	Estructura informativa	Sintaxis-semántica	Teoría del movimiento

TABLA I: Componentes teóricos del análisis sintáctico

Todos los aspectos de la TABLA I deben entenderse metodológicamente: como herramientas para llevar a cabo el análisis sintáctico en el aula. Obviamente, el nivel en que se aborden tales teorías debe determinarse dentro del desarrollo de una programación didáctica que cubra ESO y Bachillerato (en Gallego en preparación se ofrece una propuesta). Asimismo, y también por motivos pedagógicos, es conveniente que los ejercicios sean de tipología variada (Brucart 2000, Bosque & Gallego 2016), cortos (Bosque 2014) y dejando de lado ejemplos complicados o excepcionales. Lo último es particularmente importante y no se enfatiza lo suficiente: permite separar los comportamientos estables (que pertenecen a las regularidades de todo “sistema”) de los irregulares (que se agrupan con los ejemplos que no entendemos bien). Esa selección es relevante para aquello/as estudiantes que no vayan a ser filólogos (la mayoría), puesto que a ello/as menos que a nadie les podrá interesar abordar el análisis de una construcción que seguramente no entendamos ni sus profesore/as.

Un último factor que puede contribuir a evitar los efectos nocivos de una supuesta sobrecarga teórica es lo que voy a llamar Tesis Brucart, que es una idea que este gramático presentaba en sus clases:

0. LA TESIS BRUCART

Un/a buen/a profesor/a nunca debe enseñar todo lo que sabe

Lo que la Tesis Brucart viene a decirnos es que un/a profesor/a debe dominar los conocimientos que transmite (cf. Bravo 2018 para una discusión que, en el fondo, atañe a la formación de lo/as profesore/as). Eso implica muchas cosas, todas relevantes. Por un lado, podrá determinar qué enseñar y cómo hacerlo mejor que quien no posea los conocimientos. Por el otro, estará en mejor disposición para adaptar esos conocimientos de manera accesible a sus alumno/as.

Este trabajo se divide de la siguiente manera: el apartado 2 ofrece una revisión de la manera en que suele presentarse el análisis gramatical y presenta tres competencias que deberían formar parte de este: la observación, la descripción y la explicación; el apartado 3 redefine la noción de “análisis” y ofrece el esbozo de una propuesta modular de análisis; finalmente, la sección 4 contiene las principales conclusiones.

2. El análisis gramatical: qué es y por qué defenderlo

Este apartado tiene dos objetivos. Por un lado, ofrecer una revisión somera de los aspectos más consolidados de los análisis gramaticales que pueden encontrarse en manuales de lengua. Por el otro, discutir tres competencias que deberían formar parte no solo del análisis gramatical, sino de cualquier disciplina con un componente analítico.

2.1. El panorama (a grandes rasgos)

La mayoría de los manuales de Secundaria y Bachillerato no ofrecen indicaciones sistemáticas y generales de cuál debe ser el proceso (es decir, los pasos) de análisis de un objeto lingüístico—da igual si hablamos de una palabra, un sintagma o una oración. Lo mismo cabe decir, por lo general, de los materiales disponibles en las redes sociales.

En la mayoría de los casos, el análisis consiste en localizar el verbo y hacerle preguntas para determinar las funciones sintácticas de los sintagmas que lo rodean. Una vez hechas las preguntas y asignadas las etiquetas, el análisis acaba. No voy a incidir aquí en la observación de que el análisis debería empezar, no acabar, en la asignación de etiquetas—lo que Bosque llama el “estadio terminológico” (cf. Bosque 2014). El problema de fondo es que, así ejecutado, el análisis no es solo un ejercicio mecánico y aburrido (recordemos DIA), sino que deja de lado el objetivo principal del análisis gramatical: *entender* cómo se ‘arma’ el significado de una expresión.

Aunque no es práctica común (ni necesaria), tal objetivo es perfectamente compatible con los contenidos de las asignaturas de Filosofía, Historia o Biología (estoy pensando en el “Problema de Darwin”, que indaga sobre la aparición de la facultad lingüística de los seres humanos y su conexión con el pensamiento; cf. Bolhuis et al. 2014) o con los contenidos de asignaturas más formales, como las Matemáticas, la Física o la Química (cf. Bosque & Gutiérrez-Rexach 2008: 76 y ss.).

Pero no hay que ir tan lejos. El interés y la utilidad del análisis gramatical no debe ser evidente solo para futuro/as filólogo/as. Hay una condición previa y tres aspectos clave que hacen de él algo inherentemente útil. Voy a formular la condición previa como Lema Bosque-Brucart:

(1) LEMA BOSQUE-BRUCART

El objetivo del análisis gramatical es determinar la relación entre forma y significado de una expresión lingüística

Los aspectos clave, por su lado, son los siguientes, y se remontan a los niveles de “adecuación” de Chomsky (1965). Me gustaría enfatizar que estos aspectos (niveles) son válidos con independencia de si se aplican al análisis de oraciones, de poemas o de ecuaciones de segundo grado:

- (2) Aspectos clave del análisis
 - a. Observación de los datos
 - b. Descripción de los datos
 - c. Explicación

Consideremos los puntos de (2) con más detenimiento.

2.2. Descripción y explicación

Una propiedad interesante de los aspectos de (2) es que la relación entre ellos es implicativa: para poder explicar algo, hay que describirlo bien; y para describirlo bien, hay que observarlo adecuadamente. Todo esto parece trivial, pero no lo es, y obviamente tiene una consecuencia directa para la dimensión normativa de una lengua. Ilustremos este punto.

Una reacción esperable ante la oración de (3) es decir que quien la use “habla mal”, porque el verbo *haber* es impersonal (cf. Demonte 2005, donde puede verse lo complejo y arbitrario que supone determinar una “variedad normativa” de una lengua). Ese/a hablante debería decir “Había tres problemas”.

- (3) Habían tres problemas

Acercarse a (3) en esos términos convierte el análisis gramatical en una mera labor de criba—útil a efectos normativos, pero desprovista de reflexión. Sin duda, un análisis normativo satisface (2a), pero suele ignorar (2b) y, desde luego, ni se plantea (2c).

Imaginemos ahora que incorporamos (2b) y (2c) a nuestra discusión de (3). La descripción debería pasar por indicar que hay hablantes del español (entre lo/as que no me encuentro) cuya gramática permite la concordancia en número entre *haber* y su argumento interno. La descripción acaba en este punto. A partir, de ahí, podemos hacernos otras preguntas, que nos acercarían a una posible explicación. Así, podemos plantearnos si la concordancia del verbo *haber* es posible en 1ª/2ª persona, aunque la gran pregunta es por qué se da, para empezar, la concordancia de (3). Hacerse tales preguntas no solo requiere un planteamiento reflexivo, sino también científico (con experimentación), ya que debe recurrir a pruebas formales para responder—no se dan secuencias como **He yo* o **Has tú*, con el significado relevante (aproximadamente, ‘existo yo’ y ‘existes tú’), pero sí se dan cosas como *Habíamos muchas personas en la sala*.

La bibliografía ha enfatizado que las explicaciones deben responder la pregunta “¿por qué?”, de manera que la fenomenología observada (la concordancia, la gravedad, la rima, la evaporación, el entrelazamiento cuántico. . . lo que sea) se siga de una serie de supuestos teóricos. Chomsky (2023) lo explica de la siguiente manera:

We should distinguish explanation from description. Descriptive inquiries seek to show that this is the way things are. Explanation goes far beyond: It seeks to show why things are this way and not some other way. It is a much more ambitious endeavor. [Chomsky 2023: 347-348]

Es evidente, no obstante, que la respuesta a las preguntas “¿por qué?” está condicionada por los principios teóricos que se presupongan. Es más: muchas veces lo que llamamos “explicación” es, en realidad, una “reformulación técnica de los hechos”. Pensemos en una oración simple, como *Marta estudia*. Podemos preguntarnos por qué el SN *Marta* es el sujeto. La respuesta es que lo es porque concuerda en número y persona con el verbo *estudiar*. Pero, ¿es esa una verdadera “explicación” o solo una “reformulación” de los hechos (con palabras técnicas, como concordancia, sintagma nominal, verbo, etc.)? Para obtener una verdadera explicación, podemos ir más allá y preguntar por qué debe un verbo concordar en número y persona con un SN. Sea cual sea la respuesta (existen conjeturas, tampoco concluyentes), la pregunta sirve para deconstruir la noción de “sujeto”. Y la de “explicación genuina”.²

Pero volvamos a (3). Podemos decir que la explicación de ese dato está precisamente en la observación de que los verbos flexionados siempre concuerdan con el SN más cercano (si hay uno). Eso da cuenta de dos hechos: que las oraciones impersonales con CD sean raras (de hecho, son excepciones) y que el ejemplo de (3) sea comparable con (4), donde el diacrítico # indica que el ejemplo es posible en algunas variedades (no siempre dialectales).

(4) #Aquí se han ayudado a las profesoras

Todo esto necesita también de una cierta actitud (Bosque 2015)—o, más bien, de un ‘cambio de actitud’. Analizar una oración no es como rellenar un formulario. Tampoco es únicamente indicar si es normativa o no. Esto último puede perfectamente formar parte del análisis, pero una vez se hayan satisfecho los aspectos de (2). Lamentablemente, la tradición que hemos heredado ha fomentado esa práctica, tal vez porque el estructuralismo ponía el énfasis en la aplicación de un método de análisis a las diferentes unidades lingüísticas.

El planteamiento de (2) permite, por otro lado, trabajar de manera más natural tanto (4) como (5), que ha sido estudiado como posible en algunas variedades del español (Gallego 2016a):

(5) #Se hablaron con las profesoras (cf. Se habló con las profesoras)

El ejemplo de (4) se corresponde con lo que se llama “estructura híbrida” (en el sentido de Bosque & Gallego 2023), pues en él confluyen características de la

² Es útil, en este sentido, tener en cuenta que, si la teoría que debemos emplear para explicar X es más complejo que el mismo X, no estaremos ante una “explicación genuina”.

impersonal refleja y de la pasiva refleja. Lo interesante ahí es que el verbo concuerda con el SN *las profesoras*, ignorando la marca de función "a". El ejemplo de (5) va un paso más allá: el verbo concuerda con un SN que está dentro de un sintagma preposicional encabezado por una preposición léxica como "con". Sea lo que sea que sucede en (3), (4) y (5), es parecido. Podemos decir que (3) no es una secuencia normativa, que (4) tampoco y que (5) no solo no lo es, sino que es agramatical en la mayoría de variedades del español. Pero si nos quedamos ahí, no prestaremos atención al hecho de que en todos esos datos hay un patrón de concordancia compartido—no accesible a la totalidad de la comunidad de hispanohablantes, pero sí a una parte. Con esto en mente, abordemos de manera más pausada los componentes de (2).

2.3. Ejemplos concretos

Empecemos por ilustrar el aspecto más básico de (2): la **observación**. Si consideramos los ejemplos de (6) y (7), detectaremos (si somos hablantes nativo/as del español) dos cosas: que ambos son datos de esa lengua (y no, digamos, del alemán o del euskera) y que (7) es imposible.

- (6) María fue premiada
- (7) María fue desaparecida

Es decir: (7) es agramatical, algo que suele indicarse mediante un asterisco (*), como hemos visto hace un momento.

- (8) *María fue desaparecida

La **descripción**, por su parte, requiere conocer conceptos técnicos (terminología) y saber relacionarlos con los datos. En los ejemplos de (6) y (7), por ejemplo, esos conceptos son: [nombre propio](#) ("María"), [pasiva perifrástica](#) ("fue + participio"), [verbo transitivo](#) ("premiar") y [verbo inacusativo](#) ("desaparecer").

Dicho esto, no todos esos términos son igual de relevantes para describir el contraste de (6) - (7). Una descripción adecuada de lo que sucede en (7-8) (la oración agramatical) podría ser la siguiente:

- (9) Descripción de (7-8)
Una pasiva perifrástica no se puede formar con verbos inacusativos

Describir algo no implica que entendamos qué es ni cómo se comporta. Explicarlo, sí. Muchas veces, lo que se presenta como una **explicación** es, como hemos indicado anteriormente (sección 2.2.), una reformulación técnica de los hechos observados. Por ejemplo, imaginemos la siguiente situación, retomando el ejemplo de antes:

- (10) A: ¿Por qué es "María" el sujeto de *Marta estudia*?
B: Porque concuerda en número y persona con el verbo.

La respuesta de B es correcta y describe bien lo que sucede en *Marta estudia*, pero no constituye una verdadera explicación. Para serlo, deberíamos entender por qué los verbos concuerdan en número y persona con un SN (que llamamos "sujeto"). Pero no es el caso.

Volvamos ahora a (7-8) [**María fue desaparecida*]. Para explicar lo que sucede ahí, necesitamos recurrir a una serie de observaciones previas, indicadas en (11):

- (11) a. Para formar una pasiva, el verbo debe ser transitivo.
- b. La pasiva le 'quita' algo al verbo transitivo: el "Complemento Directo" (o el "caso acusativo").

Teniendo esto en cuenta, podemos formular una explicación de la agramaticalidad de (7-8) de la siguiente manera:

- (12) Explicación de (7-8)
 Un verbo inacusativo no permite formar pasivas perifrásticas porque no tiene CD (caso acusativo)

El resumen de lo que acabamos de ver es que es necesario distinguir la **observación** de la **descripción** y la **explicación**. Las tres competencias son aplicables (y relevantes en) a cualquier disciplina, no solo las científicas. En el caso de la gramática, el nivel de conocimientos que es necesario adquirir y poner en práctica en Secundaria y Bachillerato no debería pasar de la descripción. Esto no quiere decir, aun así, que la descripción sea algo trivial. Como cualquier destreza, la descripción debe entrenarse, lo cual tampoco quiere decir que escribir sea una actividad mecánica: es una actividad reflexiva, pues implica asociar los datos que hemos observado con saberes que poseemos (conceptos, terminología).

Una vez hecha una revisión de los aspectos clave para la aplicación del Lema Bosque-Brucart, me gustaría presentar una propuesta de análisis sintáctico que no hace sino expandir las ideas de Brucart (2000) de manera un poco más sistemática y explícita.

3. Una propuesta de análisis sintáctico

Como he indicado en la sección 2.1., los manuales de Secundaria y Bachillerato no suelen ofrecer una teoría articulada de cómo analizar un objeto lingüístico. En este apartado profundizaré un poco más sobre la noción de "análisis" (basándome en ideas de Bosque 2014, 2018 y Bosque & Gallego 2016) y presentaré una propuesta de análisis modular, aplicable a Secundaria y Bachillerato.

3.1. Qué es “analizar”

Empezaré con una cita que ilustra la confusión de base que, me parece, hay con la noción de “análisis”:

Una de las razones por las que el análisis sintáctico se ha convertido en una tarea escasamente estimulante es el hecho mismo de que **los alumnos llegan a la conclusión [...] de que analizar consiste en etiquetar.** [...] En la mayor parte de los casos, los alumnos llegan a la conclusión de que una vez que asignan las etiquetas gramaticales adecuadas (fundamentalmente, partes de la oración, sintagmas y funciones sintácticas), su labor ha terminado. El alumno no solo pensará que no hay nada más que preguntarse, sino—lo que es mucho peor—que en realidad no hay nada que comprender. En cierta forma, tampoco hay nada que comprender cuando se rellenan las casillas de un formulario en un trámite burocrático. **Se olvida demasiadas veces que analizar una oración es explicar su significado a partir de su forma. Si, después de etiquetarla, no emerge la pregunta de cómo contribuyen sus componentes al significado que la oración expresa, no cabe decir que fue analizada.**

[Bosque 2018: 15, énfasis mío, AJG]

Ilustraré la cita de Bosque (2018) de manera práctica, recurriendo a tres ejemplos. Uno de ellos está extraído de ese mismo texto; los otros dos son pares mínimos que sirven el mismo propósito. Supongamos que se nos pide analizar la oración de (13) y los contrastes de (14) y (15):

- (13) a. La niña me sonrió
[apud Bosque 2018]
- (14) a. Cada profesora saludó a una alumna
b. Una alumna fue saludada por cada profesora
- (15) a. Le prometió marcharse
b. Le permitió marcharse

En el caso de (13), Bosque (2018) apunta que podemos entender que, por “análisis”, se nos pide lo siguiente:

ANÁLISIS (de 13)

la niña: SN (sujeto)

me: pronombre personal (complemento indirecto)

sonrió: V. intr. (3ª pers.pret.perf. simple de *sonreír*)

En tal caso, lo que habremos hecho es etiquetar, no analizar. Habremos identificado categorías y funciones, pero no nos hemos preguntado si eso refleja el significado de la oración. Es imposible que sea así si el análisis no recoge, de alguna manera, los **papeles temáticos** (o funciones semánticas). Es decir, el análisis de (13) no nos dice si el SN *la niña* es AGENTE, PACIENTE o DESTINATARIO de la acción expresada por

el predicado *sonreír*.³ Si incorporamos la información temática al análisis de (13), rápidamente surge una pregunta interesante: el predicado *sonreír* es inergativo (selecciona un AGENTE de la acción, el SN *la niña*); por lo tanto, el CI *me* no está seleccionado, así que es un adjunto. La pregunta es cómo se interpreta ese adjunto, ya que la semántica de estos elementos es variada.

Una vez llegados a este punto, podemos pensar que el diccionario nos ayudará, pero no es así. Como vemos, la acepción relevante no aparece. Tal ausencia hace que el ejercicio de análisis sintáctico sea más necesario e importante.

(16) Entrada léxica de “sonreír” (DRAE)

sonreír Conjugar SIN. / ANT.

Del lat. *subridēre*.
Conjug. modelo.

1. *intr.* Reírse un poco o levemente, y sin ruido. U. t. c. *prnl.*
SIN.: *refr.*

2. *intr.* Dicho de una cosa: Ofrecer un aspecto alegre o gozoso.

3. *intr.* Dicho de un asunto, de un suceso, de una esperanza, *etc.*: Mostrarse favorable o halagüeño para alguien.

Tal y como apunta Bosque (2018) para *sonreír*, el DRAE debería recoger una cuarta acepción, que podría expresarse así:

(17) Entrada léxica de “sonreír” (DRAE)
4. *intr.* Dirigir una sonrisa (a alguien).
La niña me sonrió.

Bosque (2018) indica que, si vamos todavía más allá, observaremos que no todos los verbos “que designan gestos y acciones corporales sonoras”, como *sonreír*, permiten un complemento indirecto interpretado como DESTINATARIO: *me gritó*, *me ladró*, **me bostezó*, **me roncó*, **me parpadeó*, **me rio*, etc. La siguiente pregunta es por qué, y ese rompecabezas no puede surgir si “analizar” es solo “etiquetar”: es necesario preguntarse si los verbos que permiten la cuarta acepción tienen algo en común—o si es una mera coincidencia.

Vayamos ahora al par mínimo de (14), centrándonos, de momento, en (14a):

- (14) a. Cada profesora saludó a una alumna
b. Una alumna fue saludada por cada profesora

³ Una aclaración: como hablantes, ya sabemos qué significa (13). Eso no tiene misterio. Al “analizar”, lo que debemos hacer es entender cómo se construye *ese* significado (y no otro).

Un análisis convencional de (14a) podría ser este (dejando de lado ciertos detalles):

ANÁLISIS (de 14a)

cada profesora: SN (sujeto)

saludó: V. tr. (3ª pers.pret.perf. simple de *saludar*)

a una alumna: SN (complemento directo)

Este análisis tiene dos problemas. Uno es el mismo que tenía el análisis de (13): no refleja los papeles temáticos, una parte crucial del significado de una oración. Pero también hay otro: (14a) es ambigua, de la misma manera que lo es, por ejemplo, *Un peatón muere atropellado cada cinco minutos*.

Una búsqueda rápida en internet y Twitter (ahora, X) permitirá ver muchos chistes y memes sobre una de las lecturas de (14a). En clase de lengua, deberíamos (sin desechar el chiste) ir más allá de la anécdota. Es decir: nuestro análisis debería plantearse si ese doble significado se obtiene a través de la gramática y, en caso afirmativo, cómo sucede. Más allá de cómo se refleje la ambigüedad en nuestro análisis, la noción clave para estudiarla es la de “ámbito”. El *Glosario de términos gramaticales* (GTG) la define de la siguiente manera:

(18) **ÁMBITO** ★★☆☆

Segmento sintáctico sobre el que incide semánticamente una determinada expresión gramatical (a menudo cuantificativa) que puede hallarse o no en posición contigua a él. En efecto, ciertos elementos gramaticales pueden interpretarse semánticamente en función de otros situados a distancia en un determinado entorno. Así, los dos sentidos de la oración *Todos los estudiantes leyeron dos novelas* se pueden explicar por las relaciones que se establecen entre los cuantificadores *todos* y *dos*. [GTG: 33-34]

El análisis, por tanto, debería también recoger esos aspectos del significado: papeles temáticos y relaciones de ámbito. Una manera de recogerlo, sin desviarnos demasiado del formato que acabamos de ver, sería la siguiente:

(19) **ANÁLISIS (de 14a)**

	Categoría	P. temático	Función	Ámbito
Cada profesora	SN	AGENTE	Sujeto	> una alumna
saludó	V (transitivo)			
a una alumna	SN	PACIENTE	C.Directo	> cada profesora

--
 cada profesora > una alumna (por cada profesora, hay una alumna)
 una alumna > cada profesora (solo hay una alumna)

Falta algo. ¿Por qué he planteado (14) en forma de par mínimo? Porque, en (14b), *Una alumna fue saludada por cada profesora*, hay una preferencia interpretativa por la lectura en la que solo hay una alumna (técnicamente, se dice que *una alumna* tiene ‘ámbito amplio / mayor’).

Finalmente, volvamos al par mínimo de (15). Nuevamente, empezaré por (15a), para posteriormente indicar la relevancia de (15b).

- (15) a. Le prometió marcharse
b. Le permitió marcharse

El análisis de (15a) podría ser el siguiente:

ANÁLISIS (de 15a)

(∅): pronombre tácito (sujeto)

Le: pronombre personal (complemento indirecto)

prometió: V. tr. (3ª pers.pret.perf. simple de prometer)

marcharse: oración sub. sustantiva (complemento directo)

En el análisis propuesto no se indica cómo se interpretan, temáticamente, el pronombre tácito ∅ ni el pronombre átono /e/. Son AGENTE y DESTINATARIO respectivamente. Tampoco se indica otro aspecto semántico clave: el sujeto de la oración subordinada (tácito también) debe ser el mismo que (o sea, debe ser 'correferente con') el de la oración principal. Tradicionalmente, se hablaba de "infinitivo concertado" para esos casos (Bosque & Gallego 2021); en la actualidad, se prefiere la etiqueta "control" (definida, en el GTG, dentro de la entrada de [sujeto tácito](#)): se dice, así pues, que el sujeto tácito de la oración principal 'controla' el sujeto del infinitivo de (15a). Lo interesante es que, en (15b), el control lo ejerce el complemento indirecto. El contraste es claro si añadimos información, como en (20):

- (20) a. Ana le prometió [∅ marcharse] [Ana = ∅]
b. Ana le permitió [∅ marcharse] [*Ana = ∅]

Un análisis que recogiese esos aspectos podría resumirse, esquemáticamente, como se indica en (21). Empleo la etiqueta "interpretación" para aludir a lo que en inglés se denomina "construal", que suele cubrir relaciones fóricas entre SNs.

(21) **ANÁLISIS (de 15a)**

	Categoría	P. temático	Función	Interpretación
Ana	SN	AGENTE	Sujeto	Control (∅)
le	SN	DESTINATARIO	C.Indirecto	
prometer	V (transitivo)			
∅	SN	PACIENTE	Sujeto	Controlado por "Ana"
marcharse	V (inacusativo)			

Nuevamente, si "analizar" es "poner etiquetas", esta asimetría, tan clara como llamativa, sería ignorada. En resumen, analizar debería entenderse como un ejercicio reflexivo que busque relacionar el significado de las expresiones lingüísticas con su forma. Eso plantea una serie de preguntas que no suelen surgir en la práctica

común—y que obligarían, entre otras cosas, a reducir el número de contenidos que deben estudiarse.

3.2. Problemas con algunos análisis

La mayoría de propuestas de análisis sintáctico para Bachillerato y Secundaria se encuentran en los libros de texto y en materiales diversos, muchos de ellos disponibles en las redes sociales. En el caso de los libros de texto, me centraré en los volúmenes de la editorial Vicens Vives, cuyos libros de 1º y 2º de Bachillerato colaboré (DUAL 1 y DUAL 2 en Cataluña, y Comunidad en Red en el resto de CCAA). En el caso de los libros de 2º de Bachillerato, donde se encuentra el grueso de los contenidos de sintaxis, la organización de los materiales sigue una organización clásica (extensional): tras una serie de temas destinados a cada tipo de sintagma (SN, SAdj, SP, SAdv. y SV), se aborda la “oración”, históricamente la unidad por excelencia del análisis sintáctico. En ese capítulo no se ofrece ninguna teoría de cómo analizar oraciones: se definen sujeto y predicado, y se discuten los diferentes subtipos. Pueden encontrarse fundamentos teóricos de análisis sintáctico en el capítulo 1 (“Fundamentos de gramática”, en cuyo primer borrador participé activamente), donde se discuten conceptos clave sobre la estructura interna de los sintagmas y sobre las funciones (sintácticas y semánticas). Aun así, las funciones semánticas (los papeles temáticos), solo se discuten en los capítulos 4 y 5, sin que aparezcan en el capítulo destinado a la oración. No existe, en resumidas cuentas, una propuesta articulada y general de análisis sintáctico: sus diferentes componentes aparecen, de manera independiente (diseminados), en capítulos del libro.

En el caso de las redes sociales, la casuística es mucho mayor. No obstante, en los perfiles que gozan de más número de seguidores, las estrategias de análisis combinan las “preguntas al verbo” (en una oración como *María saludó a Juan*, se pregunta “¿Quién saludó a Juan?” para determinar el sujeto y “¿A quién saludó Juan?” para determinar el complemento directo) con un etiquetado cuyas principales características son: (i) confusión de aspectos categoriales con configuracionales (en muchos casos, se indican los núcleos de los sintagmas con la etiqueta “N”, algo que debería deducirse de la estructura) y (ii) las relaciones sintácticas pueden ser n-arias. Consideremos todo ello con más detenimiento.

El problema con la utilización de preguntas al verbo es que, pese a ser una prueba destinada a obtener los papeles temáticos (quién hace la acción, quién la recibe, cuándo sucede, etc.), a efectos prácticos se recurre a ella para determinar las funciones sintácticas, que no tienen una relación biunívoca con los papeles temáticos (no todo sujeto es agente, ni todo CD es paciente); por otro lado, en otros casos, ni siquiera indica eso: preguntar “¿Qué llega?” o “¿Quién llega?” no discrimina ni función sintáctica ni papel temático, sino el carácter [±animado] del argumento del verbo *llegar*.

En el caso de (i) y (ii), los problemas son igualmente severos. Si observamos las representaciones de (22), veremos que añadir la “N” en (22a) es redundante desde el

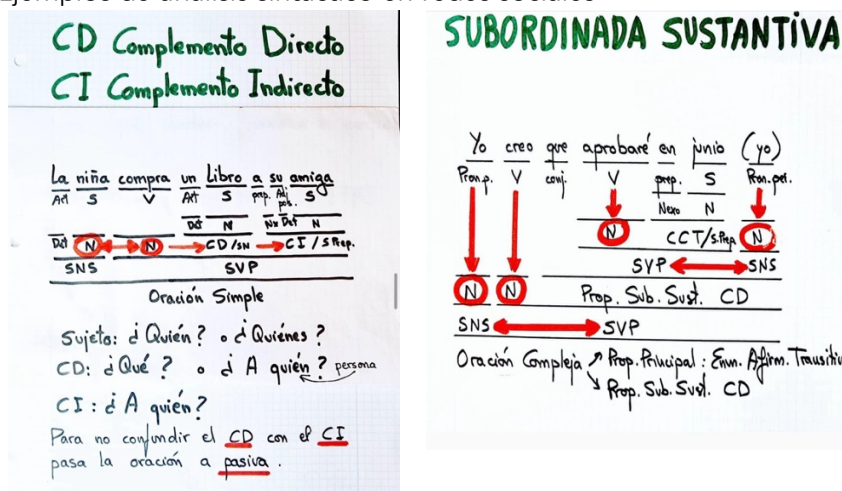
momento que tenemos un “sintagma verbal” —y solo los verbos pueden ser núcleos en ese tipo de sintagma:

(22) Análisis de un SV (uso de “N” para indicar “núcleo”)



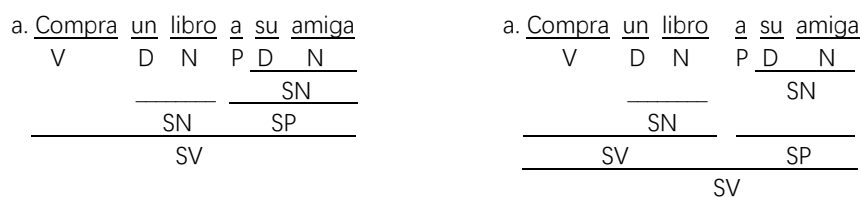
En cuanto al hecho de que las relaciones sean n-arias, el problema es que toda relación que no sea binaria no puede reflejar el significado composicional que caracteriza a las expresiones del lenguaje humano. Para ver esto con más concreción reproduzco a continuación algunos ejemplos tomados del perfil social @soytuprofedelengua:

(23) Ejemplos de análisis sintáctico en redes sociales



Es importante enfatizar que las complicaciones que dimanen de este análisis no son teóricas: son empíricas. Si nos centramos en la representación de la oración *La niña compra un libro a su amiga*, veremos que el CD y el CI se combinan con el núcleo verbal al mismo nivel. Es decir la representación es como se indica en (24a), cuando lo que necesitamos en (24b):

(24) Análisis de la combinación V + CD + CI



Si el CD y el CI estuviesen al mismo nivel con el verbo, sería imposible dar cuenta de los siguientes hechos: (i) el CD recibe caso directamente del verbo (y no de una preposición), (ii) solo la combinación del V y el CD da lugar a expresiones idiomáticas (p.ej., *estirar la pata*, *leer la cartilla*, *morder el polvo*, *romper el hiejo*, *poner pegas*), (iii) solo el CD puede alterar el aspecto léxico del SV (p.ej., *beber cerveza durante horas* – *beber una cerveza en diez minutos*), (iv) el CD permite la ausencia de determinantes con más facilidad (*ganar dinero*, *dar pena*, etc. / **enviar dinero a amigo*, **escribir a profesor*), (v) el CD puede redundar el contenido del núcleo verbal (p.ej., *comer comida*, *beber bebida*, *vivir la vida*, *cantar una canción*, *bailar un baile*).

En resumen, la mayoría de materiales disponibles para el análisis gramatical, ya sea en libros de texto, ya sea en redes sociales, carecen de una teoría articulada que recoja todos los aspectos del significado de una expresión lingüística. Sin duda alguna, durante los últimos años, muchos de los recursos que he consultado (realizados por profesore/as de Secundaria y Bachillerato, a veces en colaboración con profesore/as de Universidad) han hecho un esfuerzo ingente por incorporar no solo la terminología del GTG, sino ejercicios más competenciales y reflexivos. El objetivo de la siguiente sección, donde se bosqueja una propuesta de análisis modular, puede verse como una manera de complementar esos materiales.

3.3. Una propuesta de análisis modular

Empecemos recordando para qué sirve una teoría:

En general, las teorías sirven para confeccionar modelos científicos que interpreten un conjunto amplio de observaciones, en función de los axiomas o principios, supuestos, postulados y consecuencias lógicas congruentes con la teoría.

[Wikipedia](#), énfasis mío, AJG]

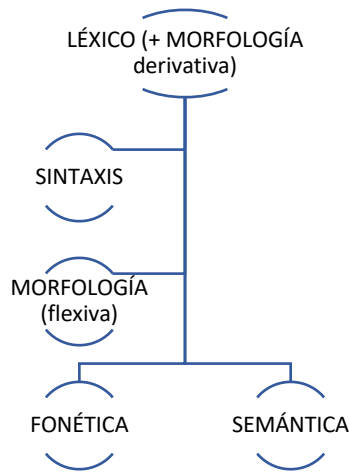
Es decir, una teoría ayuda a interpretar (= entender) observaciones (= datos). Pero debemos determinar hasta qué punto necesitamos unas u otras herramientas para no caer en la sobrecarga a que aludíamos en la sección 1, y que criticaban, desde diferentes perspectivas (y con diferente talante), autores como Bosque, Landero o Pérez-Reverte.

La propuesta de análisis que esbozo a continuación y que considero modular, se basa en una visión unitaria de los componentes de una lengua. Por lo general, las lenguas son sistemas complejos que resultan de la combinación de un léxico (un alfabeto) y un conjunto de reglas para combinar sus unidades.

Las reglas de ese sistema pueden ser de diferente tipo, en función de los dominios a los que se aplique. Sabemos que existen, al menos, una fonética, una morfología, una sintaxis y una semántica: los clásicos “niveles de representación”. Un aspecto crucial para que la propuesta sea unitaria pasa por entender que dichos niveles deben relacionarse de alguna manera. La cuestión es cómo.

Voy a suponer que la arquitectura de la gramática es como se indica en (25). Esa es, en esencia, la propuesta de Hernanz & Brucart (1987), basándose principalmente en el modelo de Rección y Ligamiento de la Gramática Generativa (en Gallego en preparación discuto versiones alternativas y por qué deben descartarse, algo que no es relevante para los propósitos de este trabajo).

(25) Relaciones entre los componentes de una lengua



Lo que nos (25) nos dice es que hay un “orden” en la manera en que se suceden los procesos gramaticales. En primer lugar, se accede al **léxico**, de donde se toman unidades para que la **sintaxis** las combine y dé lugar a sintagmas. Posteriormente, esos sintagmas se interpretarán (mediante la **semántica**) y se externalizarán (tras la aplicación de procesos de la **fonética**). Por lo que respecta a la **morfología**, esta se divide en procesos de creación de palabras (morfología derivativa) y en procesos de creación de paradigmas (morfología flexiva).

Si tenemos en cuenta todos los componentes y los incorporamos al análisis gramatical en el mismo orden en que aparecen en (25), obtendremos la TABLA I, que repito aquí por comodidad para el lector:

	Brucart (2000)	Componente	Nombre de la teoría (en modelos formales)
1.	Categorías gramaticales	Léxico y morfología	
2.	Los sintagmas	Sintaxis	Teoría X-barra
3.	Papeles temáticos	Léxico-sintaxis-semántica	Teoría Θ
4.	Funciones sintácticas	Morfo-sintaxis-semántica	Teoría del Caso
5.	Modalidad/Subordinación	Sintaxis-semántica	Teoría del movimiento
6.	Estructura informativa	Sintaxis-semántica	Teoría del movimiento

TABLA I: Componentes teóricos del análisis sintáctico

En esta tabla, hay 6 estadios del análisis gramatical. Dejando la pragmática de lado, no hay más aspectos del “significado” que puedan tenerse en cuenta para calcular la interpretación. Lo que propongo es, precisamente, que la aplicación de un análisis que siga este orden es la mejor manera de entender por qué una expresión tiene un significado y no otro. Me gustaría discutir brevemente en qué consiste cada paso de esta propuesta. Me referiré a cada uno de ellos como “fase”.

3.3.1. Fase morfológica

En esta fase se asignan las categorías gramaticales (Bosque 1989) a las palabras: N, D, Adj, Adv., etc. En algunos casos, es importante tener en cuenta que las categorías tienen subclases, con implicaciones sintáctico-semánticas importantes: adjetivos calificativos/relacionales/modales, verbos transitivos/inergativos/inacusativos, etc. En un caso simple, el de (14a), se trata de hacer lo siguiente:

(26) Cada profesora saludó a una alumna
 Cu. N V P Det N

Conceptualmente (y pensando en cómo presentar esta fase en el aula), el interés de este etiquetaje debe asociarse con la semántica de tales categorías. E incluso con nuestro pensamiento. Los seres humanos podemos conceptualizar propiedades, relaciones especiales o eventos. La primera gran pregunta es dónde está el límite de ese “inventario conceptual”. La segunda es cómo se manifiesta en el español (o la lengua que estemos estudiando). Es decir: ¿se expresan las propiedades como adjetivos en todas las lenguas? ¿Se manifiestan las acciones siempre como verbos? La tercera es si hay nociones conceptuales que sean relevantes para nuestro pensamiento, pero no para la gramática. Esta última cuestión nos lleva a debates tan apasionantes como el relativismo lingüístico (ilustrado en películas como *La llegada*) y a cuestiones tan polémicas como la del género y su manifestación en el lenguaje.

3.3.2. Fase sintagmática

En este punto, relacionamos palabras (o grupos de palabras) para formar sintagmas u oraciones. Un principio que debería asumirse es que las relaciones son siempre binarias; es decir, no hay combinaciones de 3 en 3, de 4 en 4, etc. Esto implica que tanto (27a) como (27b) son posibles (con una interpretación diferente), pero no (27c):

- (27) a. Dos mesas azules (el número de “mesas azules” es dos)
- | | | |
|----|---|------|
| Cu | N | Adj |
| | | SAdj |
| SN | | |
| SN | | |
- b. Dos mesas azules (el número de “mesas” es dos y son azules)
- | | | |
|----|----|------|
| Cu | N | Adj |
| | SN | SAdj |
| SN | | |
- c. Dos mesas azules
- | | | |
|----|---|-----|
| Cu | N | Adj |
| SN | | |

Un contraste que recoge de manera nítida la diferencia entre (27c) y las otras opciones está presente en Freidin (2012). Allí se comenta que la secuencia de (28) puede tener dos interpretaciones: en una, tenemos una lista; en otra, una oración con un verbo transitivo que selecciona dos argumentos.

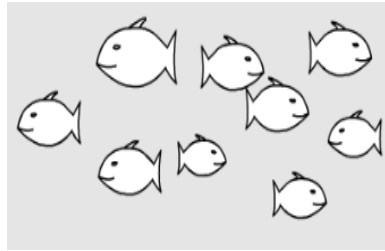
- (28) Fish fish fish

Si traducimos esas interpretaciones en forma de estructuras, obtenemos (29) y (30):

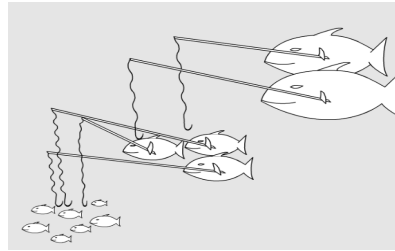
- (29) [₁ fish] [₂ fish] [₃ fish] (lista, objeto plano)
- (30) [₅ [₁ fish] [₄ [₂ fish] [₃ fish]]] (sintagma, más estructura)

Existe, como puede verse, una relación entre el hecho de que la estructura es más compleja con que la interpretación también lo sea. Puede afirmarse, por tanto, que si hay “más estructura” hay “más significado” (o uno “más elaborado”). Freidin (2012) recoge esa diferencia de la siguiente manera (cf. Gallego 2016b, 2022 para una discusión más elaborada):

(29) [1 Fish] [2 Fish] [3 Fish]



(30) [5 [1 Fish] [4 [2 Fish] [3 Fish]]]



[tomado de Freidin 2012: 8]

La primera de esas interpretaciones tiene una sintaxis plana, sin estructura. La segunda es la que caracteriza los objetos sintagmáticos de las lenguas naturales: las relaciones jerárquicas, que son abstractas e independientes a las lineales.

Suele asumirse que la mayoría de sintagmas tiene núcleo (SN, SAdj, etc.), pero otros no (la oración). Mientras que esa decisión no es crucial a niveles preuniversitarios, sí lo es desterrar la idea de que el núcleo es la palabra "más importante" del sintagma (Bosque 1989). Existen criterios formales que nos permiten determinar que el núcleo es, simplemente, el elemento que determina la distribución del sintagma y selecciona a sus complementos.

3.3.3. Fase temática

En esta fase, se localizan los predicados (típicamente, los elementos que no son argumentos, es decir: verbos, adjetivos, adverbios y preposiciones) y se determina el número de argumentos que seleccionan, así como los papeles temáticos asociados a ellos. Si volvemos a la oración de (14a), complementada con la información sintagmática, el papel temático puede indicarse como una información asociada a las etiquetas de cada sintagma nominal:

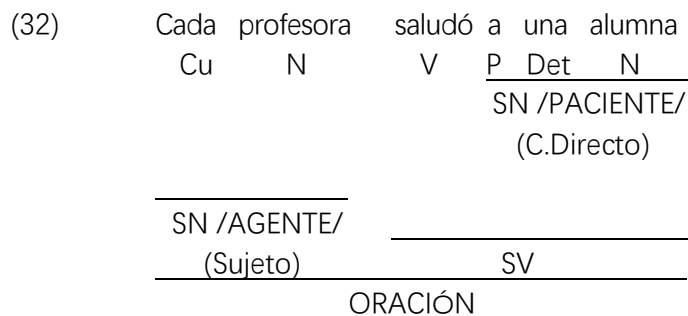
(31)	Cada	profesora	saludó	a	una	alumna	
	Cu	N	V	P	Det	N	
			SN /PACIENTE/				
	SN /AGENTE/		SV				
	ORACIÓN						

3.3.4. Fase funcional

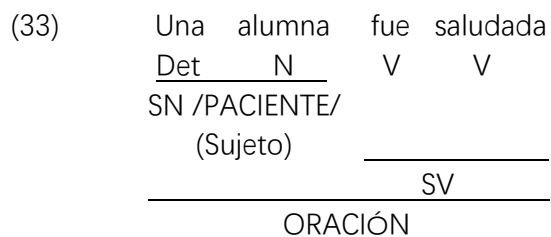
El siguiente paso consiste en reflejar las funciones sintácticas, que se corresponden con lo que, tradicionalmente, se denomina "caso" o "marca de función". Desde la tradición, se distinguen dos tipos de caso: casos rectos o estructurales (sujeto y complemento directo) y casos oblicuos o inherentes (el resto). Los casos rectos son asignados mediante el verbo: los rasgos de número y persona necesitan de la concordancia con un SN (el sujeto) y sus propiedades léxicas determinarán, si es transitivo, que el SN interpretado como /PACIENTE/ reciba caso acusativo (el complemento directo).

Como hemos dicho antes, las funciones sintácticas no se identifican mediante preguntas al verbo, por motivos parecidos a los que no deben definirse como papeles temáticos. El sujeto no es el SN que realiza la acción del verbo (esta es la definición de /AGENTE/) y el CD no es el SN que la recibe (esta es la definición de /PACIENTE/). Puede ser así, pero tal coincidencia no indica un patrón regular. En muchos casos, el sujeto de la oración recibe la acción (p.ej., *María fue premiada*); en otros, el CD la realiza (p.ej., *Vi a María cantar*).

En oraciones transitivas, como la que hemos estudiado hasta ahora, la asignación de funciones sintácticas establece la citada correlación agente-sujeto:



Pero, en las oraciones pasivas, podemos ver que esa relación no es estable:



Lo que sí es estable, tanto en (32) como en (33), es el hecho de que el verbo concuerda con el SN sujeto en número y persona.

3.3.5. Fase transformacional

De la mera observación de las oraciones de (32) y (33) se desprende que un mismo SN, *Una alumna*, se interpreta de la misma manera pese a aparecer en posiciones diferentes. Obviamente, en ambos casos sigue el SN estando cerca del verbo, pero esto no tiene que ser así, como se ve en (34):

(34) Una alumna parece haber podido ser saludada

En (34), entre el SN *Una alumna* y el predicado que le asigna papel temático, el V *saludada*, hay una distancia considerable. Lo mismo sucede, de manera más evidente, con los elementos interrogativos, que pueden aparecer dentro de la oración en la que se interpretan como argumentos (como en (35a)), o en una oración diferente (como en (35b)):

- (35) a. ¿Qué alumna fue saludada?
b. ¿Qué alumna dice María que parece haber sido saludada?

Los desplazamientos que vemos en las pasivas y en las oraciones interrogativas suelen denominarse “transformaciones”. Se trata de operaciones que no distan demasiado de las que se aplican para resolver ecuaciones; en (36b), por ejemplo, aplicamos una transformación que afecta al monomio “8” (con diferentes condiciones a las que hemos visto en el caso de las pasivas, claro está).

- (36) a. $4 - 2 = x - 8$
b. $4 - 2 + 8 = x$

Existen muchos tipos de transformaciones que pueden aplicarse a una secuencia lingüística: de movimiento, de elipsis, de contracción, de sustitución, etc. Con independencia de la formulación concreta que se utilice para representarlas, las transformaciones son un aspecto fundamental del lenguaje humano.

En el caso de las transformaciones sintácticas (de movimiento), la única condición que parece necesaria para que se apliquen es que tengan un efecto interpretativo. En el caso de las oraciones interrogativas, el efecto está asociado a la modalidad oracional: pasamos de tener una oración declarativa a una interrogativa.

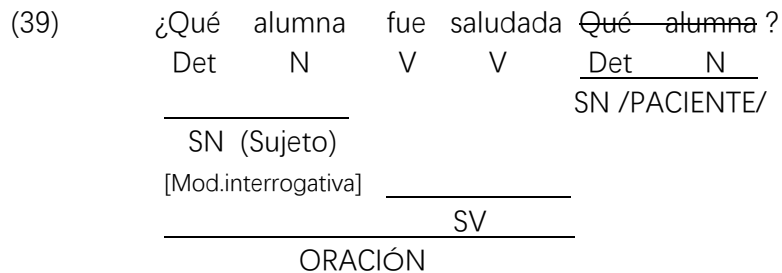
En el caso de (33), por ejemplo, el hecho de colocar el sujeto en posición preverbal hace que este se interprete como información conocida. Eso hace que, cuando el sujeto ocupa esa posición, la oración no sea la más adecuada para responder a una pregunta, algo que indicamos con el diacrítico # en (37b):

- (37) a. ¿Quién fue saludada?
b. #Una alumna fue saludada
c. Fue saludada una alumna

El papel temático del SN no cambia en ningún caso, sino que se ‘añaden’ otras capas de interpretación a las ya existentes—como se espera de un proceso modular que se desarrolla fase a fase. Una manera de incorporar esa información a la representación de (33) sería como se indica en (38), donde tiene lugar una transformación vinculada a la presencia del SN interrogativo “qué alumna”:

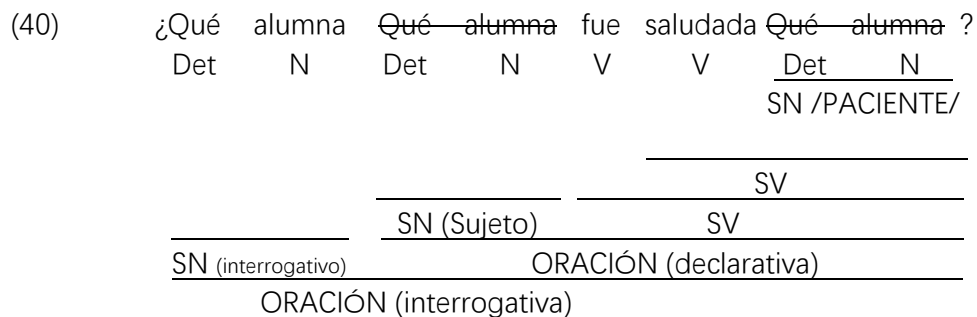
- | | | | | |
|------|---------------------|----------|-----|-----------|
| (38) | ¿Qué | alumna | fue | saludada? |
| | <u>Det</u> | <u>N</u> | V | V |
| | SN /PACIENTE/ | | | |
| | (Sujeto) | | | |
| | [Mod.interrogativa] | | | |
| | ————— | | | |
| | SV | | | |
| | ————— | | | |
| | ORACIÓN | | | |

La representación de (38) basta para reflejar que el SN *qué alumna* es el PACIENTE de la acción expresada por *saludar*, el sujeto de la oración y el elemento que determina su modalidad. Existen, aun así, dos representaciones adicionales que podemos plantearnos como alternativas. La primera es (39), en la que *qué alumna* proviene de la posición que ocuparía si la oración fuese activa (el subrayado indica que ese SN no se pronuncia):



En (39) no solo estamos separando los papeles temáticos de las funciones sintácticas: estamos diciendo que los SN que se generan como complementos del verbo se interpretan siempre como /PACIENTE/.

La segunda alternativa a (38) es (40). En ella, el SN aparece en tres posiciones, cada una de ellas asociada a un tipo de información: papel temático, función sintáctica y modalidad oracional. Nuevamente, el subrayado indica que ese SN no se pronuncia:



La clave de (40) es que *qué alumna* se combina con toda la oración (declarativa) para modificar su modalidad: esa transformación toma una oración declarativa y genera una interrogativa. Es decir, de manera esquemática, en (40) tenemos un proceso parecido al de (41):

(41) (Qué alumna (O.declarativa)) = O. interrogativa

Sin duda, esta última es la representación con más detalle, pero no es cualitativamente mejor que la de (38): contiene la misma información clave, aunque dispuesta de una manera más articulada.

3.3.6. Fase interpretativa

La última fase, que he denominado interpretativa, deriva de los procesos que se llaman, en inglés, de “construal” (*interpretación*). Tradicionalmente, esta fase se encarga de establecer relaciones entre SNs dentro de una misma oración o de oraciones diferentes. Los casos más conocidos son la anáfora, la correferencia y los sujetos (tácitos) controlados. En (42) pueden verse ejemplos de todos ellos:

- (42) a. María se pellizcó
 b. María dice [que ella no lo sabe]
 c. María dice [\emptyset no saberlo]

En (42) hay una serie de pronombres, los cuales se caracterizan por que, a diferencia de los nombres propios o los SNs definidos, deben interpretarse en relación a otro SN. En el caso de la anáfora *se*, su único referente posible es el SN sujeto *María*. En los casos de (42b,c), donde hay oraciones subordinadas, los sujetos *ella* y \emptyset se comportan de manera diferente: *ella* puede tener a *María* como antecedente, mientras que \emptyset debe hacerlo (en términos actuales, se dice que *María* controla el sujeto tácito \emptyset). Más allá de cómo queramos expresar estas relaciones interpretativas (suele hacerse mediante subíndices: *María_i se_i pellizcó_i*), es un hecho que se dan y que son especialmente relevantes a la hora de construir un discurso (Leonetti 2018).

4. Conclusiones

Una vez preguntaron a Chomsky cómo analizaría las oraciones condicionales. No recuerdo exactamente sus palabras, pero vino a decir que no deberíamos preocuparnos demasiado por cómo analizar las condicionales cuando aún no entendemos del todo las relaciones que establece un verbo con los complementos directos. Estas palabras deberían hacernos reflexionar sobre varias cosas. La primera implica reconsiderar cuál queremos que sea el alcance empírico del análisis gramatical en el aula preuniversitaria; es decir, deberíamos plantearnos qué construcciones (relativas, pasivas, etc.) o procesos (concordancia, desplazamiento, etc.) queremos que formen parte de lo que se ve en el aula de Secundaria y Bachillerato. Me refiero al análisis gramatical, claro está, no a aspectos más generales, como la dimensión instrumental de las lenguas.

La segunda cuestión sobre la que deberíamos reflexionar tiene que ver con el cambio de perspectiva que, desde 2014, hemos defendido lo/as numeroso/as profesore/as que hemos formado parte de (o colaborado con) GrOC. El estudio de la gramática no puede reducirse a memorizar preposiciones, hacer preguntas al verbo o añadir etiquetas. Eso requiere de varios cambios. La aparición del GTG fue, sin duda, un paso adelante crucial, así como la implementación de ejercicios reflexivos. Hasta ahí llega la llamada “actualización gramatical”, pero ese es solo uno de los pasos que deben darse.

En Bosque & Gallego (2018), defendemos una serie de competencias que no figuran en los documentos oficiales, pero que, creemos, deberían guiar este cambio de actitud—ya en marcha—con respecto a la gramática. De las diez competencias que formulamos en ese artículo, me gustaría destacar las cinco siguientes, por la relación que mantienen con lo que se ha dicho en este trabajo:

1. Aprender a **observar**. La observación no debe centrarse únicamente en la detección de anomalías, sino también en la percepción de lo sistemático en el seno de lo cotidiano. Mientras que el artista suele sorprenderse sobre todo ante lo insólito, el científico suele hacerlo ante lo común, siempre y cuando haya educado y cultivado dicha capacidad. Esta actitud parece propia de las asignaturas de ciencias. Nosotros entendemos, sin embargo, que debería fomentarse también en los cursos de Lengua, y tal vez en la enseñanza de otras humanidades.
2. Aprender a **formular generalizaciones**, aunque sea en un nivel elemental. Tal como se ha recordado antes, en la ciencia no se trabaja con objetos únicos. El alumno debe aprender progresivamente a distinguir lo sistemático de lo excepcional. En lugar de trasladar a la lengua la percepción (provocada sin duda por la literatura) de cada secuencia lingüística como única en sí misma, ha de adquirir progresivamente la capacidad para inscribirla en el sistema lingüístico al que pertenece.
3. Aprender a **experimentar** y a valorar los resultados de los experimentos. Los pequeños cambios en una secuencia (alteración del régimen, del tiempo, del modo, del orden de palabras, de la entonación, etc.) conllevan a menudo importantes consecuencias significativas, o bien la hacen inviable. La experimentación constituye una fuente de conocimiento fundamental en las ciencias de la naturaleza. Sus efectos en la investigación lingüística han sido considerables en el último medio siglo, pero su aplicación a las técnicas didácticas apenas se ha desarrollado en nuestras aulas. Esta competencia no se extiende necesariamente a la literatura, ya que no es necesario construir piezas de arte verbal para comprender los textos literarios, y menos aún experimentar con ellos para comprobar si hubieran sido mejores o peores tras introducir determinadas modificaciones.
4. Aprender a **argumentar** y a **contraargumentar**. Se trata de adquirir la habilidad necesaria para presentar argumentos a favor y en contra de las hipótesis que se susciten en lo relativo a la forma y la interpretación de las secuencias analizadas. La capacidad argumentativa puede trasladar y adaptar al ámbito de la lengua ciertos recursos que los alumnos hayan aprendido en los cursos de Filosofía, siempre y cuando esa materia no desaparezca de la Enseñanza Media.
5. Como complemento de la competencia anterior, aprender a **formular, defender y criticar hipótesis**; a encontrar contraejemplos; a valorar predicciones inadecuadas de un análisis incorrecto; a detectar incoherencias, redundancias y solapamientos en definiciones o en clasificaciones; a percibir y corregir malas definiciones, en lugar de memorizarlas y repetir las

mecánicamente. Finalmente, aprender a otorgar más valor a los resultados de todas estas prácticas que al hecho de aplicar el criterio de autoridad.

Las competencias 1, 2 y 5 se relacionan directamente con la distinción entre observación, descripción y explicación, que planteé en los apartados 2.2. y 2.3. Por su parte, las competencias 3 y 4 tienen que ver con el abandono de un acercamiento a la lengua basado en las definiciones y el criterio de autoridad en favor de un planteamiento científico, basado en la utilización de estrategias que permitan combinar el conocimiento interiorizado de los hablantes con el uso de pruebas formales.

Antes de concluir, recordemos el objetivo de este trabajo: esbozar una propuesta de análisis sintáctico generalizado, basado en 6 fases, todas ellas relacionadas con lo que he llamado Lema Bosque-Brucart, que repito aquí:

- (43) LEMA BOSQUE-BRUCART
 El objetivo del análisis gramatical es determinar la relación entre forma y significado de una expresión lingüística

Un objetivo adicional ha sido el de plantear este lema como un criterio que nos permita ver el carácter competencial (aplicado, práctico, instrumental, etc.) del estudio de la gramática, precisamente a partir de las cinco competencias que he seleccionado. Solo de esta manera será posible aprovechar las virtudes del análisis gramatical para lo/as no-filólogo/as—es decir, para la mayoría de la gente.

BIBLIOGRAFÍA

- Bolhuis Johan J., Ian Tattersall, Noam Chomsky, Robert Berwick. 2014. "How Could Language Have Evolved?". *PLoS Biology* 12.8.
- Bosque, Ignacio. 1989. *Las categorías gramaticales*. Madrid: Síntesis.
- Bosque, Ignacio. 2014. Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática. Charla invitada en *I Jornadas GROC*. EIS & UAB, enero 2014.
- Bosque, Ignacio. 2015. Nuevas reflexiones sobre la enseñanza de la gramática. Actitudes frente a contenidos. Charla invitada en *II Jornadas GrOC*. EIS & UAB, enero 2015.
- Bosque, Ignacio. 2018. "¿Qué es hoy la enseñanza de la lengua y qué debería ser?". *Universidad de la Habana* 285: 8-24.
- Bosque, Ignacio, y Ángel J. Gallego. 2016. "La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática". *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 54.2: 63-83.
- Bosque, Ignacio, y Ángel J. Gallego. 2018. "La gramática en la Enseñanza Media. Competencias oficiales y competencias necesarias". *ReGrOC* 1.1: 142-201.
- Bosque, Ignacio, y Ángel J. Gallego. 2021. "La terminología gramatical en Secundaria y Bachillerato. Ventajas e inconvenientes didácticos de algunos conceptos gramaticales antiguos y modernos". *Revista Española de Lingüística* 51.2: 51-78.
- Bosque, Ignacio y Ángel J. Gallego. 2023. "Estructuras sintácticas híbridas". En Á. Di Tullio y E. Pato (eds.), *Universales vernáculos en la gramática del español*, 307-332. Frankfurt: Vervuert.
- Bosque, Ignacio y Javier Gutiérrez-Rexach. 2008. *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal.
- Bravo, Ana. 2018. "La formación de los futuros docentes de Lengua Castellana: el lugar de la gramática en los planes de estudio universitarios". *ReGrOC* 1: 37-77.
- Brucart, José M. (2000). "L'anàlisi sintàctica i la seva terminologia en l'ensenyament secundari". En J. Macià y J. Solà (eds.), *La terminologia lingüística en l'ensenyament secundari. Propostes pràctiques*, 163-229. Barcelona: Graó.
- Brucart, José M. y Ángel Gallego. (2009). "L'estudi formal de la subordinació i l'estatus de les subordinades adverbials". *Llengua & Literatura*, 20: 139-191.
- Chomsky, Noam. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge (MA): MIT Press.
- Chomsky, Noam. 1986. *Knowledge of Language. Its nature, origin and use*. New York: Praeger.
- Chomsky, Noam. 2023. "Genuine Explanation and the Strong Minimalist Thesis". *Cognitive Semantics* 8: 347-365.
- Demonte, Violeta. 2005. "La esquiua norma del español. Sus fusiones y relaciones con la variación y el estándar". En R. Álvarez y H. Monteagudo (eds.), *Norma lingüística e variación. Unha perspectiva desde o idioma galego*, 13-30. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega / Instituto da Lingua Galega.
- Fernández, Carlos, Olga García y Enrique Galindo. 2017. *Educación o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Madrid: Akal.
- Freidin, Robert. 2012. *Syntax. Basic Concepts and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gallego, Ángel J. 2016a. "Three Types of Prepositions in Spanish SE sentences. Consequences for cross-dialectal studies". *Dialectologia* 17: 51-70.

- Gallego, Ángel J. 2016b. *Perspectivas de sintaxis formal*. Madrid: Akal.
- Gallego, Ángel J. 2022. *Manual de sintaxis minimalista*. Madrid: Akal.
- Gallego, Ángel J. en preparación. *Manual de gramática competencial para la educación secundaria*. Ms., GrOC.
- García, Olga y Enrique Galindo. 2024. *Aprendizaje basado en proyectos. Un aprendizaje basura para el proletariado*. Madrid: Akal.
- Gil Gutiérrez, Pascual. 2022. *Schola Delenda Est?* Barcelona: Apostroph.
- Hernanz, M.Luïsa & José M. Brucart. 1987. *La sintaxis 1. Principios básicos. La oración simple*. Barcelona: Crítica.
- Leonetti, Manuel. 2018. "Aprovechar la gramática para mejorar la redacción: los sujetos tácitos". *ReGrOC* 1, 237-264.
- Luri, Gregorio. 2023. *La escuela no es un parque de atracciones: Una defensa del conocimiento poderoso*. Barcelona: Ariel.
- RAE-ASALE. 2009. *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- RAE-ASALE. 2019. *Glosario de términos gramaticales*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Royo, Alberto. 2016. *Contra la nueva educación*. Barcelona: Plataforma editorial.
- Royo, Alberto. 2017. *La sociedad gaseosa*. Barcelona: Plataforma editorial.
- Royo, Alberto. 2019. *Cuaderno de un profesor*. Plataforma editorial.
- Royo, Alberto. 2022. *Breviario antipedagoga*. Plataforma editorial.