



## **BIBLIOTECA DE RECURSOS ELECTRÓNICOS DE HUMANIDADES**



**para red de comunicaciones Internet**

**ÁREA: Publicaciones Electrónicas-Lengua Española.**

Los contenidos incluidos en el presente artículo están sujetos a derechos de propiedad intelectual. Cualquier copia o reproducción en soportes papel, electrónico o cualquier otro serán perseguidos por las leyes vigentes.

Liceus, Servicios de Gestión y Comunicación S.L.  
C/ Rafael de Riego, 8- Madrid 28045  
Tel. 91 527 70 26  
<http://www.liceus.com> e-mail: [info@liceus.com](mailto:info@liceus.com)

## INICIACIÓN AL ANÁLISIS SINTÁCTICO

ISBN- 978-84-9822-919-6

MANUEL MARTÍ SÁNCHEZ  
[manuel.marti@uah.es](mailto:manuel.marti@uah.es)

**THESAURUS** análisis morfológico, análisis sintáctico, competencias lingüístico-comunicativas, conciencia metalingüística, enunciado, oración, orden estructural, pequeños problemas sintácticos, relevancia.

### OTROS ARTÍCULOS RELACIONADOS CON EL TEMA EN LICEUS

Bases para la didáctica de la lengua española como lengua materna, didáctica de la lengua española como lengua materna, Didáctica de la gramática de la lengua española como lengua materna, Prácticas de análisis sintáctico

### RESUMEN O ESQUEMA DEL ARTÍCULO

En la Enseñanza Obligatoria y en el Bachillerato de los países hispánicos, el análisis sintáctico (AS) es una práctica con mucha tradición dentro de la asignatura de lengua española. Con mucha tradición y con mucha importancia, tanta que para bastantes docentes ha representado y representa el procedimiento de evaluación principal y, en consecuencia, a efectos prácticos el fin principal de esta enseñanza. Nosotros también creemos que el AS es importante. Por esa tradición, pero, sobre todo, porque, revisado, puede convertirse en una muy valiosa herramienta para el logro de los fines propios de las clases de Lengua Española en la enseñanza no universitaria. En estas páginas, queremos realizar esta revisión. Si la hacemos bien, serviremos asimismo al profesor hispano de Lengua y Literatura de este nivel en su trabajo diario. Esta meta alimenta el espíritu que nos ha inspirado.

Este artículo se complementa con las prácticas de análisis sintáctico coordinadas por M. Pôdová, también en esta colección. Si en el nuestro se formulan unas directrices teóricas para el AS, en las referidas prácticas se aplican al AS de los enunciados oracionales de dos textos. Por otro lado, también se complementa en un sentido distinto con el libro *Síntesis actual de la gramática del español* (Gumiel y Martí eds. 2011), escrito por un grupo de profesores nicaragüenses y españoles. Su consulta será muy conveniente para la definición de los conceptos que vayan apareciendo.

## 1. ¿Sirve para algo el AS? Sus razones de ser

### 1.1. *La enseñanza de la gramática en Secundaria y Bachillerato*

#### 1.1.1. El usuario competente como meta de la gramática escolar

La idea más repetida acerca de la gramática es que es la disciplina (lo que antes se llamaba arte) cuya misión consiste en enseñar a hablar y a escribir correctamente. Ya lo decía en el siglo I Quintiliano, cuando afirmaba que la gramática es el “ars recte loquendi” (‘el arte de hablar rectamente’). Aunque esta definición ha sido abandonada por la gramática científica moderna, sigue siendo válida para la gramática escolar actual. Así lo creemos, si se entiende esta función en relación con la competencia lingüístico-comunicativa, que

... se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta (Ministerio de Educación 2009: 71).

De este modo, puede decirse que la enseñanza de la gramática en la escuela persigue que el alumno se convierta en un usuario competente de la lengua. Este, al menos, se caracteriza por

- a) Ser capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee.
- b) Saber reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida.
- c) Poder expresarse espontáneamente con gran fluidez y con un gran grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices incluso en situaciones de mayor complejidad (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2002: 26).

Dicho de modo,

los conocimientos, destrezas y actitudes propios de esta competencia permiten expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formarse un juicio crítico y ético, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso y a las propias acciones y tareas, adoptar decisiones, y disfrutar escuchando, leyendo o expresándose de forma oral y escrita, todo lo cual contribuye además al desarrollo de la autoestima y de la confianza en sí mismo (Ministerio de Educación 2009: 71).

En parte, estas capacidades las adquiere espontáneamente nuestro estudiante; pero, en parte también, debe aprenderlas en las clases de gramática. Si no sirven para ello, la inclusión de los contenidos gramaticales en el currículo se justifica difícilmente. Lo mismo decimos, con más razón, del AS.

#### 1.1.2. Ineficiencia

No poseemos datos fiables y generales sobre el nivel de competencia lingüístico-comunicativa de los escolares hispanos en su conjunto. Sin embargo, nos tememos que no supera el de los países hispanos (España, Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Panamá, Perú y Uruguay) que han participado en el último Informe Pisa con poca brillantez en la prueba de competencia lectora (Zabaleta 2008).

Si esta impresión es cierta y así lo creemos firmemente respecto a los países que conocemos, la conclusión obligada es que la enseñanza de la lengua española, y de modo principal, la de la gramática en Secundaria no está funcionando bien. Los testimonios de las deficiencias de nuestros escolares a la hora de leer o redactar abruma. He aquí dos ejemplos algo extremos, pero representativos. Uno corresponde a la redacción de un escolar nicaragüense, y otro, al resumen del sainete “Los ateos” del español Carlos Arniches “leído” por un alumno ecuatoriano venido a España:

1. Bueno, en los 14 años que tengo he tenido experiencia de repetir 2 años, de que a mis amigos los expulsaron (Contreras y Lezama 2010: 59).

2. Se trata de unos Jóvenes que no creían de Dios y pasaban metidos en una taberna que estaba repleto de humo de tabaco, y las fombillas estaban parpadeando las luses de los focos y parecía siniestro pero cuando pasaba los jóvenes estaban en la esquina pero cuando pasaba el padre uno de los jóvenes se alzo la gorra le dijo que se corriera...

Está fracasándose, pues. Ante ello, el profesor puede rendirse y entregarse (este era el sentido de *resignarse* en latín) y dejar correr las cosas. Razones no le faltan, pues en gran medida la gramática de la lengua materna, como la capacidad de construir e interpretar eficientemente los enunciados de ella, se adquiere naturalmente. También, porque esta adquisición necesita de la maduración intelectual necesaria, y en esta, en principio, poco puede hacer el profesor de lengua.

En España muchos profesores de lengua y expertos en ella confiesan que quién les enseñó verdaderamente gramática no fue su profesor de lengua española, sino el de latín (sobre todo), griego o inglés. No tenemos tiempo de entrar en el porqué de este hecho, pero estamos seguros de que algo tiene que ver con estas causas.

Sin embargo, aun reconociendo el peso de ambas razones, es más, basándonos en ellas, defendemos que siga enseñándose la gramática en las clases de lengua materna, por la razón de que puede ayudar a que el alumno se convierta en usuario competente. Lo haremos mostrando el papel de AS en el logro de tal fin.

### 1.1.3. Conciencia metalingüística y relevancia

Como cualquier persona, el adolescente es un *ser económico* que actúa movido por intereses y que solo está dispuesto a hacer algo si espera una recompensa mayor que su coste. Aprender exige, obviamente, un esfuerzo. Para que el estudiante esté dispuesto a realizarlo, deberá entender que ello le interesa lo suficiente. La clave está, entonces, en conocer los intereses de los escolares y en conectar a ellos lo que se exige aprender.

Objetivamente, la gramática es interesante, pues es el medio más avanzado con el que contamos para elaborar el mundo personal y para relacionarnos con los otros. Pensemos en los mensajes de alguien sin gramática, un bebé o un enfermo de agramatismo, como el autor de esta muestra tomada de la presentación de José G. Centeno:

3. Cosía... casa... a trabajo... algo... a cocinar... a fregar... este... a cocinar... yo cocino la casa... cocinar bien.

O en los ejemplos de esos escolares con un dominio deficiente de la gramática de (1) y (2).

Tener una buena competencia gramatical es, pues, más que necesario. Otra cosa es que los adolescentes lo sientan así y que tal percepción los lleve a su aprendizaje. Esto no es fácil por esa dependencia del adolescente de lo inmediato, responsable de que sea muy vulnerable a los deseos y miedos elementales, y de que lo seduzcan poco las recompensas a medio y largo plazo que le promete, como cualquier otra, la enseñanza de la gramática.

Consecuentemente, la enseñanza de la gramática necesita estudiantes maduros y no hay madurez sin conciencia. Sin ella, es imposible descubrir la lección fundamental de que lo vivido en el presente no desaparece con su momento sino que vuelve en el futuro según la ley básica de que a tales hechos, tales consecuencias. El profesor de lengua española puede hacer bastante por la conciencia adolescente, fomentando la conciencia metalingüística. Esta es la capacidad de reflexionar sobre la lengua y su uso, gracias a la cual el usuario se da cuenta de la naturaleza y posibilidades de la lengua, así como de las consecuencias de su uso. La conciencia metalingüística faculta el control del uso de la lengua, de modo que el hablante puede rectificar sobre la marcha. En consecuencia, la conciencia metalingüística es el componente esencial del usuario competente, tanto que una y otro son caras de la misma meta.

Está claro, pues, que hay que desarrollar la conciencia metalingüística del alumno, pero igualmente que hay que conectar este propósito con sus intereses. Seguimos, pues, como al principio de este subapartado.

Al alumno le interesa ser un usuario competente de la gramática, porque eso le dicen los adultos y, si lo tiene, el sentido común, no porque lo sienta de este modo. Como en el adulto, solo que aún más, la realidad se evalúa en él desde la afectividad, no desde la razón. Por esa afectividad habrá que comenzar, con una enseñanza atractiva y acorde a su fuerza y autoconfianza, que empiece a aficionar a la gramática. Lo demás vendrá por añadidura. A ello nos referimos cuando se afirma que la enseñanza de la gramática ha de orientarse hacia la competencia metalingüística, sí, pero también ser relevante. El AS puede ser el más importante aliado en el intento de hacer más amigable la árida gramática.

## 1.2. *Los fines del AS*

### 1.2.1. Escuchar y entender mejor

Fundamentalmente, el AS es un esquema que representa la organización de un enunciado concreto bajo la forma de un entramado de relaciones entre elementos (o constituyentes). Como si de una radiografía se tratara, su calidad depende de la fidelidad con que representa el *orden estructural* que configura todo enunciado y del que depende su *significado estructural*, que es el nombre que se le da al significado fundamental de los enunciados, justamente, porque depende de este orden. Estos dos ejemplos pueden valer para lo que queremos transmitir:

4. Me llamó el lunes.
5. Me llamó el profesor.

Analizando en (4) *el lunes* como un complemento circunstancial de lugar y en (5) *el profesor* como sujeto, el AS mostrará que la semejanza superficial entre (4) y (5) escondía dos órdenes estructurales distintos, responsables de que el hablante los

interprete de modo distinto. La razón de que esto sea así se encuentra en que la posición que ocupa cada constituyente en este orden estructural incide directamente en el significado del enunciado oracional.

Si nuestro pensamiento es correcto, el mejor análisis es el que refleja más precisamente lo que percibe un oyente competente cuando escucha o lee un determinado enunciado. Si el oyente competente es el que deduce bien lo que ha querido transmitirle el hablante, el AS representa igualmente lo que el hablante ha dicho. Podríamos decir que el AS descompone, o sea analiza, lo que el oyente ha sintetizado previamente en un enunciado.

Naturalmente, el AS no recoge todo lo que puede transmitir un enunciado, solo el significado que depende de su estructura sintáctica. Es ciego para aquellos aspectos de sentido del enunciado que no dependen de su sintaxis, sino del trabajo de la mente del hablante con el contexto. Cuando Rubén Darío se pregunta: “¿Fue juventud la mía?”, todos percibimos un fondo de tristeza, sobre todo cuando el verso anterior es: “Yo supe de dolor desde mi infancia”. Sin embargo, el AS se limita estrictamente a hablar de un enunciado interrogativo directo total y de una oración copulativa, cuyos sujeto y predicado nominal analiza. Otra cosa es que en los comentarios que vienen tras el esquema sintáctico se reflexione por qué transmite esa tristeza y por qué lo hace a través de una pregunta. Con este proceder, el AS adquiere todo su sentido de herramienta al servicio de la comprensión de los mensajes.

En 1990, los diputados electos de un partido político vinculado al terrorismo y defensor de la secesión del País Vasco de España optaron por la siguiente fórmula de acatamiento a la Constitución Española, en vez de la habitual “Sí prometo” o “Sí juro”:

6. Por imperativo legal, sí prometo.

Todos entendieron que era una forma de manifestar que lo hacían obligados y que, en el fondo, no había tal adhesión a la Constitución, sino todo lo contrario. La impresión era correcta y el AS lo razona. *Por imperativo legal* es un modificador de la oración (sí

*prometo*) que representa su causa. Funciona, pues, como un complemento circunstancial periférico de causa. Por tanto, el imperativo legal es la causa que se esgrime para realizar el acto de prometer. Hasta aquí, nada podría objetarse a los que así prometieron. Pero hablar es elegir continuamente entre la red de opciones que constituye la gramática. Estos diputados electos optaron por mencionar la causa de su promesa en vez de prometer simplemente. Optaron, pues, por una forma que se salía de lo normal y cuando se expresa algo de modo anormal es porque lo que quiere comunicarse se sale también de lo normal. Este es el caso, estos diputados electos eligieron una fórmula de promesa anormal para comunicar algo distinto que la simple promesa: prometo porque la ley me obliga a ello, no porque quiera hacerlo. Estos aspectos del sentido del enunciado oracional no puede reflejarlos el esquema sintáctico del AS, pues este solo representa el significado estructural de este. Sin embargo, es posible recogerlos en los comentarios que completan y enriquecen el AS.

Recapitulando, el AS debe servir al perfeccionamiento de la capacidad lectora e interpretativa, y, en segundo término, hablante y escritora del que lo practica. Para entender estos cuatro versos del español Antonio Machado, hay que determinar el sujeto y el complemento directo de *soñaba* y *no vio*. O lo que es lo mismo, ¿cuál es la función *del caballito y el niño*?

7. Era un niño que soñaba  
un caballo de cartón.  
Abrió los ojos el niño  
y el caballito no vio.

Así las cosas, el AS en Secundaria enseña a escuchar y a pensar en lo oído o leído. Crea el hábito de no conformarse con el primer efecto que nos produce cualquier mensaje, ese con el que casi siempre solemos quedarnos, y de mirar su forma, donde se encuentra el porqué de ese efecto. Con ello, el hablante recibe una información más rica y segura que la que aporta la primera impresión. Un efecto

colateral del buen hacer en este terreno será el desarrollo de la inteligencia lógica y analítica, imprescindibles en la formación adulta de la mente.

### 1.2.2. Leer mejor: los signos de puntuación y el hipérbaton

A estas alturas, parece bastante demostrado el papel que puede desempeñar el AS en la buena lectura de los textos escritos. Esta es imposible sin atender mucho a los signos de puntuación, fundamentales para dar sentido a lo que se lee. Tal importancia se comprende fácilmente si se repara en las tres grandes funciones que cumplen estos signos en los textos:

- a) Marcar las pausas y la entonación con que deben leerse los enunciados.
- b) Organizar el discurso y sus diferentes elementos para facilitar su comprensión, evitar posibles ambigüedades
- c) Señalar el carácter especial de determinados fragmentos de texto —citas, incisos, intervenciones de distintos interlocutores en un diálogo, etc. —.

Las tres deben cumplirse simultáneamente, sin incoherencias, de modo que las diferencias que registra la pronunciación (pausas y entonación) se correspondan con las diferencias de sentido, muchas de ellas de naturaleza sintáctica. Pensemos que los signos de puntuación existen para favorecer la interpretación de los textos, por lo que un escrito mal puntuado siempre tiene el peligro de ser mal entendido. Este es el fragmento de un correo electrónico de una alumna universitaria de 2º curso:

8. A todo esto, debo ir mañana definitivamente a alcala ya que hoy me estaba preparando y me dijeron que llevara una foto para el carnet asi que mira menos mal que me avisaron con tiempo porque luego tener que volver nuevamente....

Su contenido es bastante elemental, pero hay que leerlo dos (o incluso más) veces para entenderlo bien. No siempre el lector tiene esa paciencia.

El AS deberá estar consecuentemente atento a los signos de puntuación, cuya información sintáctica deberá aprovechar. Por ejemplo, un punto indica el final de un enunciado oracional y, en consecuencia, que lo que viene a continuación deberá analizarse como tal, por más reducido que aparezca. Por ejemplo, una coma y, más dudosamente, el punto y coma, y los dos puntos, que se sigue en el mismo enunciado oracional y que se está ante una relación dentro de este.

Lo malo para el AS es que la puntuación no constituye un criterio del todo seguro. Primero, porque poca gente puntúa bien. Segundo, porque en las mismas normas hay bastante indeterminación, lo que aprovechan los autores para puntuar, a veces, de forma personal, si no, errática. Es el caso de este aforismo del español José Bergamín, cuya puntuación convierte su análisis sintáctico en un reto casi imposible:

9. De ilusiones se vive. Cuando no se vive de verdad (Y cuando se vive de verdad se muere de mentira -de mentiras. Para resucitar, como la luz, aparentemente).

Nunca ha acabado de convencernos la acumulación de dos puntos en estos versos del maestro Rubén:

10. Pues la anciana me dijo: mira esta rosa seca  
que encantó el aparato de su estación un día:  
el tiempo que los muros altísimos derrueca  
no privará este libro de su sabiduría.

En los primeros, los dos puntos separan y, al mismo tiempo, relacionan dos informaciones. La primera es el anticipo y la segunda, su desarrollo. Los segundos dos puntos introducen la conclusión que se extrae de lo que acaba de decirse. Ambos empleos son correctos, sin embargo, no es normal incluir en un constituyente introducido por dos puntos, otro que los contenga asimismo.

Seguramente, como en (9), el AS es incapaz de reducir todo el enunciado a un esquema; pero sí puede comentar estas dificultades favoreciendo con ello la comprensión de los versos.

Las dificultades de (10) no acaban aquí. “Mira esta rosa seca que encantó el aparato de su estación un día” sí puede analizarse. *Esta rosa seca que encantó...día* es un sintagma nominal que funciona como complemento directo. Contiene una subordinada relativa *que...día*. Los relativos desempeñan una función en la oración que introduce. Aquí pensamos que lo más probable es que sea la de complemento directo, de modo que podría interpretarse como: ‘el aparato (‘la pompa’) de su estación encantó (‘convirtió en mágica’) esta rosa seca (= que) un día’.

El AS de los textos poéticos es particularmente útil cuando aparece el hipérbaton, es decir, la ruptura del orden sintáctico, como en (11), donde el sujeto *todos los que mandan* se halla pegado al atributo *iguales* tras el verbo, en vez de ir separado del verbo y delante del verbo:

11. Creo que son todos los que mandan iguales (Azarías H. Pallais).

El AS restituye el orden básico y (11) aparece en el esquema como:

12. Creo que todos los que mandan son iguales.

Tras el esquema, será muy oportuno un comentario que explique el hipérbaton.

1.2.3.... E, indirectamente también, hablar y escribir mejor

Creado este hábito de escuchar y pensar por medio del AS en las palabras ajenas, el adolescente sentirá la necesidad de pensar también en las suyas, con preguntas como:

13. ¿Son lo mismo *le gané y lo gané, le sirvió y la sirvió, le pegué y lo pegué?*  
14. ¿Comunican lo mismo:  
a) Te lo diré cuando termines. / Te lo diré si terminas.

- b) Te dejaré el libro, pero antes tienes que devolverme los apuntes. / Te dejaré el libro si me devuelves los apuntes.
- c) Rocío ha merecido un sobresaliente. / Rocío se ha merecido un sobresaliente.
- d) Vero rio las palabras del profesor. / Vero se rio de las palabras del profesor.
- e) Lo dijo (él). / Lo dijo él.
- f) Nos vemos antes de Semana Santa. / Nos vemos antes de la Semana Santa?

Con esta reflexión, el escolar empezará a percibir que hablar, como ya se decía, es escoger continuamente entre las opciones que ofrecen la gramática y el léxico de la lengua. Y que hacerlo correctamente es seguir el criterio de construir mensajes coherentes, gramaticales, adecuados y apropiados. Ojalá, al final de su proceso formativo, el estudiante haga suyo el deseo encerrado en estos versos:

¡Inteligencia, dame	los que ya las olvidan, a las cosas;
el nombre exacto de las cosas!	que por mí vayan todos
... Que mi palabra sea	los mismos que las aman, a las cosas...
la cosa misma,	¡Inteligencia, dame
creada por mi alma nuevamente. 5	el nombre exacto, y tuyo,
Que por mí vayan todos	y suyo, y mío, de las cosas!
los que no las conocen, a las cosas;	(Juan Ramón Jiménez, <i>Eternidades</i> , 1916-
que por mí vayan todos	1917)

El examen crítico de las palabras ajenas a que da lugar el AS debe llevar al estudiante a la autocrítica de las suyas. Este sano espíritu crítico le pondrá delante de sus errores sintácticos, en los que ocupa un papel central el anacoluto, nombre en el que se recogen el amplio conjunto de errores relativos a la construcción de los enunciados y que, frente al hipérbaton, no hay en ellos una intencionalidad expresiva. Es lo que encontramos en (15):

15. El plan estratégico de formación en iniciación a la vida adulta que a seguir se presenta en constituye una herramienta del Instituto Nacional que pretende contribuir para la

creación de un nuevo espacio de interacción y construcción de relaciones positivas entre todos (as) que cohabitan en el departamento.

(15) es un ejemplo real que apenas hemos alterado por la lógica preservación de la identidad de su autor. Este es un hablante adulto no nativo y el enunciado es un buen ejemplo de lo que sucede cuando tenemos un pensamiento complejo en la cabeza y carecemos de la suficiente competencia gramatical. Recuérdense los anteriores (1), (2) y (3).

#### 1.2.4. Consolidar los conceptos aprendidos en clase

De cara al profesor, el AS es también una herramienta muy eficaz para validar los conceptos y métodos del AS. Un supuesto ampliamente extendido en Secundaria es que todos los constituyentes oracionales desempeñan una función sintáctica de un conjunto definido de ellas (sujeto, complemento directo, indirecto, de régimen, circunstancial...). El AS diario nos coloca delante de la problematicidad de este supuesto. ¿Qué función desempeña *Juan* en (10), sujeto o atributo?, ¿*sin compañía* en (5) es un complemento circunstancial, de compañía, pero si el sujeto llegó solo?, ¿*mal* es un complemento circunstancial de modo o un atributo y, en otro plano, es un adverbio o un adjetivo?:

16. Parece Juan.

17. Llegó sin compañía.

18. Está mal.

Estas preguntas y otras semejantes obligan al profesional responsable a reflexionar sobre los argumentos que se manejan en Gramática. De ellos se hablará seguidamente.

## 2. Las competencias necesarias para el AS

El AS requiere ser un usuario de la lengua maduro y poseer unos conocimientos teóricos, unos y otros son imposibles si no se posee la necesaria madurez intelectual. En distinto grado, estas exigencias son aplicables a profesores y alumnos. Teniendo esto en cuenta, comentaremos brevemente las competencias que debe poseer el estudiante para afrontar con seguridad el AS.

Básicamente, el escolar necesita la competencia lingüístico-comunicativa precisa para entender al profesor, el libro de texto y, por supuesto, el enunciado objeto de AS. Asimismo, precisa de la conciencia metalingüística que le permita reflexionar sobre lo que acaba de leer (ver, arriba, § 1.1.3.).

Esta idea conviene entenderla bien, porque es importante. Como viene diciéndose, el AS representa lo que sostiene el enunciado, aquello que consigue que una serie de palabras constituya una unidad de sentido. La cuestión es que esa estructura, al igual que las radiografías, no es directamente visible, hay que hacerla aflorar. Los ejemplos (4), (5), (7) y (11) daban una buena idea de ello. Al no contar con una máquina de rayos X, quien emprende un AS tiene que empezar a deducir qué es lo que hay tras esas palabras recurriendo a la introspección, pues es en el interior de cada persona donde se encuentra el significado del enunciado. Tiene que recurrir a la introspección, pero también a los conocimientos aprendidos en clase que le indican que, cuando el AS no es evidente, son necesarias ciertas operaciones que vuelvan transparente el orden estructural del enunciado. Entre estas operaciones que persiguen sobre todo la determinación de las funciones sintácticas, destacan:

- a) Conmutaciones. Las conmutaciones son las sustituciones de un elemento de la oración por otro orientadas a descubrir su función. Pondremos dos ejemplos El complemento directo se reconoce porque es aquel complemento del predicado verbal que puede reemplazarse por los pronombres *lo, la, los, las*. Así: *Vi a Sandra* → *La vi*. El sujeto (léxico) concuerda con el verbo en persona y número, de modo que si se cambia de número un candidato a sujeto y obliga

con ello al verbo a cambiar también, estaremos seguros de que ese elemento es realmente el sujeto. *Ardió el almacén* → *Ardieron los almacenes*.

- b) Permutaciones. Una manera de reconocer algunas funciones es por su capacidad de cambiar de posición en el enunciado oracional. Este criterio puede servir para distinguir un complemento circunstancial (*Fui con mi familia al restaurante*. → *Con mi familia fui al restaurante*), de uno de régimen (*Cuento con las profesoras leonesas*. → ?*Con las profesoras leonesas cuento*).
- c) Paráfrasis o equivalencias. Gracias a la equivalencia entre oración activa y pasiva, puede reconocerse también el complemento directo, pues el complemento directo es el sujeto de las oraciones pasivas (*Los chavalos borraron los dibujos*. → *Los dibujos fueron borrados por los chavalos*).
- d) Omisiones y recuperaciones. El AS muestra que los infinitos enunciados que pueden producirse responden a unos pocos esquemas que se repiten una y otra vez, tanto que se ha dicho que hablar (o sea producir oraciones) es hacer un uso infinito de medios finitos (los esquemas oracionales). Por ejemplo, las oraciones se dividen en sujeto y predicado. Si por alguna razón, que, a menudo tiene que ver con la inserción de la oración en un texto, no está presente el sujeto, hay que pensar que se halla omitido y que nuestro análisis debe recuperarlo. Tal modo de proceder exige, a veces, bastante abstracción.

Veamos (19):

- 19. La obligaron a confesar la verdad.

*Confesar la verdad* es una oración subordinada que funciona como el término del sintagma preposicional *A confesar la verdad*, complemento de régimen de *obligaron*. Como oración debe disponer de sujeto, aunque este oculto, en este caso, porque su verbo está en infinitivo. El infinitivo de confesar es *ella*, que se refiere a la misma persona que el pronombre *la*.

No hay duda de que el AS solo puede realizarlo quien cuenta con la suficiente capacidad. Esta es la conclusión que se desprende de lo que acaba de exponerse en este apartado. Por tanto, si los escolares no disponen de esa competencia, habrá que ayudarlos a que la desarrollen, conscientes de la importancia del AS en su meta de convertirse en usuarios competentes. En § 4.1. se propondrá alguna idea.

### **3. Etapas del AS**

Después de estas consideraciones generales del AS, llega el momento de concretar el camino para llegar con la ayuda del AS a la meta expuesta en § 1.2. No hay duda de que existen otros AS, que divergen del nuestro en las bases teóricas o/y en los detalles (terminología, visualización...), aunque comparten con él un núcleo y los objetivos. Decía San Agustín: “En lo esencial, unidad. En lo opinable, libertad. En todo, caridad”. Desde esta libertad de espíritu, queremos que se contemple nuestra propuesta de un marco coherente sobre el que se cimiente la variedad (en los presupuestos y en las soluciones) de los AS concretos. Los mismos AS del artículo que complementa este (Pôdová 2011) son una prueba de ello.

#### *3.1. Presupuestos*

Como ya sabemos, el AS muestra el orden estructural de los enunciados oracionales (ver, arriba, § 1.2.). Este orden lo determinan las relaciones que se establecen entre los constituyentes del enunciado. Estos, que pueden ser palabras, sintagmas u oraciones, cumplen un papel en el enunciado, de modo que puede decirse que el AS consiste en señalar la función que cumplen los distintos constituyentes. Esta función se reconoce por la forma que presentan estos constituyentes. Como no siempre la forma es transparente respecto a la función que desempeña un constituyente, hay que recurrir a las operaciones mencionadas en § 2.

Relaciones, constituyentes y las funciones que se establecen sobre los dos primeros no aparecen en la estructura oracional a la vez y todos juntos, sino que van

presentándose escalonadamente, puesto que en todo enunciado oracional existe una jerarquía. En nuestro AS lo primero que aparece son el sujeto y el predicado gracias a la relación que se establece entre ambos. Cada uno de estos constituyentes, se descompone, a su vez, en nuevos constituyentes también relacionados. Así sucesivamente hasta el final que se produce cuando se señala la función de la última palabra.

Así pues, el AS va de arriba abajo, esto es, parte del enunciado y acaba en la última palabra. Una vez descompuesta ordenadamente la oración hasta su último constituyente, según lo que acaba de decirse, habrá que clasificar el enunciado según su modalidad en

- a) Aseverativos, interrogativos, imperativos, exclamativos.

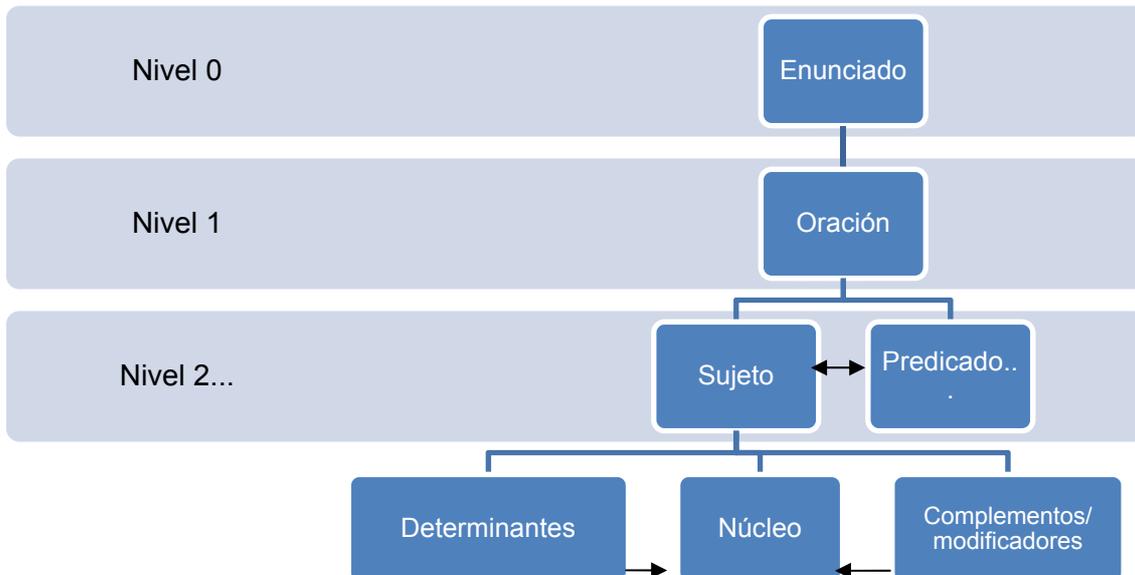
Y, de acuerdo con su polaridad, en

- b) Afirmativos, negativos, probables/ posibles/ improbables.

Luego, tendrá que clasificar la oración en

- a) Regulares o anómalas (impersonales, nominales)
- b) Simples/ compuestas, predicativas/ atributivas, transitivas/ intransitivas, activas/ medias/ pasivas...

El siguiente diagrama refleja los pasos del AS.



Clasificación del enunciado y la oración.

### 3.2. Tareas previas

Estas son las medidas que proponemos antes de desarrollar propiamente el AS en el sentido que acaba de exponerse. Estas medidas tienen un fin propedéutico de preparar el terreno:

- I. Comprender lo que dice y quiere decir el enunciado, recordando que al AS le interesa, sobre todo, el significado que depende del orden estructural (significado estructural). Por eso, un fenómeno al que habrá que estar especialmente atento será el de la ambigüedad producida porque un enunciado cuenta con un doble, triple... sentido, cada uno de los cuales requiere su AS. Como en (20) o (21):

20. No duermo por el problema del que te hablé.

21. Es algo distinto.

En (20) el pronombre relativo *que* puede tener como antecedente a *problema*, pero también a un nombre omitido, como *hombre, chavalo...* Según se trate de uno u otro,

el AS variará. *Algo* en (21) puede funcionar como un pronombre neutro o como un adverbio de cantidad. Incluso, en un contexto muy determinado, *distinto* podría funcionar como sujeto.

La comprensión y posterior AS del enunciado exige evidentemente que se hallen resueltas todas las dudas léxicas. Es el caso de *no más* en el conocido verso de Rubén Darío:

22. Yo soy aquel que ayer no más decía/ el verso azul y la canción profana.

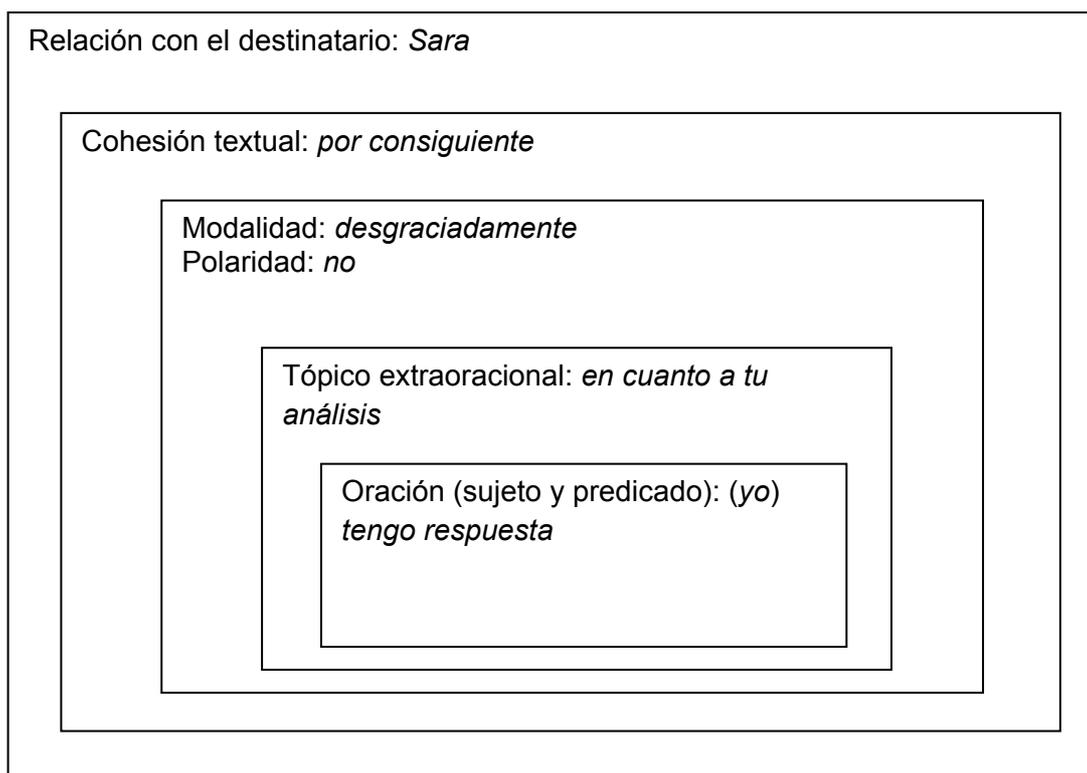
El estudiante deberá saber que está ante una locución adverbial que en Centroamérica, significa ‘apenas, tan solo’. Su función en el ejemplo es de modificador de *ayer* (‘Yo soy aquel que apenas ayer...’).

- II. Los enunciados que se dan para analizar son oraciones en bruto, en el sentido de que están “contaminadas” por el texto en que se incluyen y sus circunstancias. Esta contaminación consiste en la modificación de la estructura oracional, objeto del AS, con elementos extraños a esta como modificadores oracionales, conectores... o en su alteración, con omisiones o reordenaciones. De acuerdo con esta idea, en el análisis habrá que
- a. Ajustar el enunciado para su AS. Esto supone disponer la oración para el AS como la estructura básica del enunciado previa a las modificaciones experimentadas por su inserción en un contexto.
  - b. Esto pasa por realizar operaciones de ordenamiento, eliminación y recuperación de modo que el producto que va a analizarse presente el formato adecuado.
  - c. Estas operaciones se harán sobre la base de la distinción entre *enunciado* (unidad comunicativa, dependiente de contexto, pero con una estructura) y *oración* (unidad gramatical y abstracta).
  - d. Identificar, en consecuencia lo que pertenece a una y otra unidad.

Imaginemos que se nos da para analizar:

23. Sara, por consiguiente, desgraciadamente, en cuanto a tu análisis, no tengo respuesta.

Este sería su ordenamiento:



En el capítulo 4 de Gumiel y Martí (eds.) (2010), se tratan con más detalle y fundamento estas distinciones.

- III. Identificada la oración, es importante distinguir si esta es simple o compuesta por subordinación (se descompondrá inicialmente en sujeto y predicado), o bien, compuesta por coordinación (se descompondrá en sus oraciones coordinadas).

### 3.3. Comentarios

Nuestro AS es comentado, de modo que tras el esquema y la clasificación del enunciado oracional, deben aparecer comentarios sobre

- a) Los puntos problemáticos del AS, de modo que se justifiquen las soluciones propuestas o, llegado el caso, la falta de solución.
- b) Las cuestiones que el AS no recoge, pero que puedan ser relevantes. En § 1.2.1. ya pusimos un ejemplo. He aquí otro de lo que queremos decir. En (24) tenemos un conocido verso del chileno Neruda:  
24. Me gustas cuando callas porque estás como ausente.

El AS solo puede decir que *cuando callas* es una oración subordinada circunstancial de tiempo y *porque estás como ausente*, una oración subordinada circunstancial de causa. Es mudo respecto a su uso a veces en clase para indicar a alguien la conveniencia de que se calle. Esta es una cuestión pragmática y no sintáctica. Sin embargo, puede dedicarse un comentario a este uso sobre la frecuencia con que se recurre a un acto indirecto, cuando se trata de mandar, criticar...

- c) Los límites de los conceptos y procedimientos de nuestro AS, incapaces de resolver los problemas que plantean determinados enunciados. (9) era un buen ejemplo. También (16), (17) y (18).

### 3.4. Expresiones idiomáticas

El AS que acaba de exponerse es de naturaleza composicional, ya que descansa en el supuesto de que las distintas unidades que van apareciendo de mayor a menor se componen de unidades sucesivamente más pequeñas, de modo que todas las unidades del análisis sintáctico son, pues, analizables hasta llegar a las más pequeñas. Todas las unidades desempeñan una función.

Este supuesto es válido cuando en el enunciado que va a analizarse sus constituyentes se han combinado libremente. Sin embargo, esto no sucede cuando el constituyente de un enunciado contiene o todo él está constituido por expresiones idiomáticas. Estas son combinaciones estables de palabras, que se procesan globalmente, porque presentan frecuentemente anomalías, bien en su sentido, como en *Mirar por encima del hombro* ('desdeñar, tener en menos'), bien en su forma, como en la locución adverbial *De vez en cuando*. Una de las anomalías formales más frecuentes se produce cuando una palabra aparece desempeñando una función que no le es propia, lo que repercute en el análisis de toda la combinación a la que pertenece. Las conjunciones *que* o *si* ofrecen buenos ejemplos en algunas de sus construcciones:

25. Yo que tú no lo haría.

26. Siempre quejándose: que si esto, que si aquello.

En (25) y (26), ambas conjunciones no funcionan normalmente, introduciendo oraciones subordinadas. En estos casos, el análisis composicional se vuelve incapaz de regularizar lo que tiene ante los ojos para a fin de proporcionarle el formato necesario para su AS. Ante ello, lo que queda es consignar el hecho, comentarlo y renunciar a analizarlo como si fuera un constituyente regular.

#### **4. Cuestiones finales**

##### *4.1. Pequeños problemas sintácticos*

En § 1.1.3. y 2., se trataron las capacidades con que debe contar el escolar para realizar el AS y cómo es muy corriente que todavía no las posea, entre otras cosas, porque no ha alcanzado el nivel del pensamiento abstracto. Por eso y porque la enseñanza siempre debe ser relevante, en el sentido de que ofrecer claramente la recompensa necesaria para mover al estudiante al esfuerzo, el AS no siempre es

posible. Como sustituto temporal y preparación para él, pueden ser interesantes los pequeños problemas sintácticos. Se trata de cuestiones ingeniosas, como juegos de palabras, cuya respuesta sirve para desarrollar la reflexión metalingüística. Veamos estos tres ejemplos:

27. ¿Qué prefieres alguien preocupado decir alguien preocupado por su estética: *Peso como mucho 60 kgs. o Peso como poco 70 kgs.?*
28. ¿Qué prefieres: *Por poco suspendo o Suspendo por poco?*
29. ¿Qué prefieres: *Por poco suspendo o Por poco apruebo?*

Lo primero será descubrir las diferencias, con el propósito de ir desarrollando una sensibilidad hacia las cuestiones lingüísticas. Lo segundo, inducir a la reflexión sobre las causas de las diferencias entre estas oraciones tan próximas. Estas explicaciones, en un principio, no pueden ser técnicas, pero nuestra sabiduría irá guiándolas hacia lo explicado en la teoría. El anterior (13) proporciona una buena oportunidad para trabajar la distinción entre complemento directo e indirecto, e, indirectamente, para comprobar el peso que tiene la sintaxis en el significado de la oración. Este es el objetivo de (30):

30. ¿Es verdad o mentira que: *El lunes se va rápido?*

Al AS le interesan las categorías gramaticales, problemas como estos pueden ser útiles en la comprobación de que una palabra puede clasificarse en categorías distintas según el empleo que de ella se haga:

31. Nunca recibo un recibo en casa.
32. No hizo bien el bien.
33. Hasta Sara llegó hasta ti.
34. Cantando sí dio un si para sí.

#### 4.2. Análisis morfológico

Estos últimos pequeños problemas nos ponen delante del análisis morfológico. Tradicionalmente, este consistía en clasificar y subclasificar las palabras (categorías gramaticales) según su significado, morfología y sintaxis. Este análisis sigue existiendo, pero actualmente se piensa que pertenece más a la sintaxis que a la morfología. La lectura del capítulo 1 de Gumiel y Martí (eds.) (2010) es excelente para introducirse en esta cuestión.

Por eso, en nuestros días el análisis morfológico se centra en la estructura de las palabras complejas, aquellas que pueden descomponerse en lexema (o raíz) y morfemas. En el análisis morfológico, *inhumanidad* no se clasifica entre los nombres abstractos, solo se descompone en *in-human-idad* y se clasifica como palabra derivada puesto que existe *humanidad*.

Así entendido, el análisis morfológico puede seguir dos métodos:

- a) Unidad y ordenamiento (Item and arrangement): consiste en descomponer en lexemas y morfemas la estructura de la palabra. Es lo que hemos hecho con *inhumanidad*.
- b) Unidad y proceso (Item and process): consiste en partir de la palabra original y reconstruir los sucesivos pasos dados desde ella hasta llegar a la palabra objeto de análisis. Siguiendo con *inhumanidad*, el origen está en *humano* (procedente a su vez del latín HOMO), de aquí, *humanidad* o *inhumano*; y de uno de los dos, *inhumanidad*.

Nuestro consejo es que deben combinarse los dos en un análisis que dé cuenta de las relaciones en el interior de la palabra compleja. Tomemos como ejemplo *airadamente*:

- a) El análisis siguiendo unidad y ordenamiento muestra esta estructura:  
[a] [ir] [a] [d] [a] [mente].
- b) El análisis que sigue unidad y proceso muestra estos pasos:  
ira > airar > airada > airadamente. Si lo representamos por medio de corchetes,

[[[a [ ir] a d] a]] [mente]].

Este análisis también es útil para la formación de usuarios competentes, más seguramente que el análisis morfológico tradicional. Si se sabe utilizar, el análisis morfológico actual es una ayuda para la enseñanza de la ortografía y del significado de las palabras. La idea fundamental que late es que la ortografía y el significado de una palabra compuesta o derivada se explica por la palabra de la que procede. Como estas familias léxicas:

- a) Perejil, emperejilarse.
- b) Severo, severidad, aseverar, perseverar.
- c) Vía, vial, envío, desvío, obvio, avíos, viático, trivial.
- d) Humus ('tierra'), exhumar, inhumar, trashumar.
- e) Humo, humear, humeante, ahumado, sahumar.
- f) Voro ('comer'), devorar, herbívoro, carnívoro, omnívoro.
- g) Cavar, excavar, excavadora.
- h) Cabo, acabar, recabar.
- i) Haber, cohibir, inhibir, exhibir.
- j) Vaso, vasija, envasar, transvasar, transvase.
- k) Curva, corcovado, curvado, encorvar, curvar.
- l) Balanza, abalanzarse, balancín, balancearse.
- m) Sorber, sorbo, sorbete, absorber, absorbente.

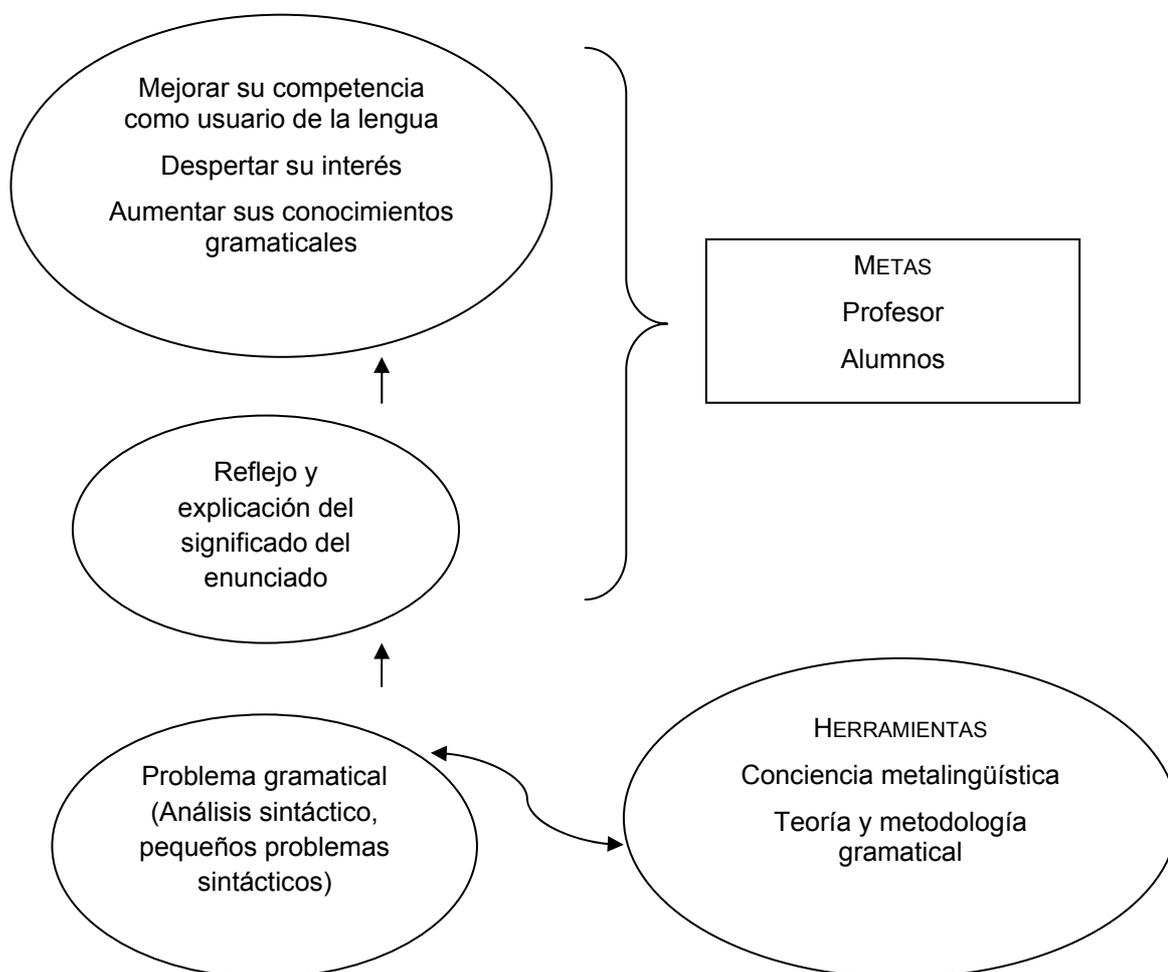
Al lector atento no se le escapará que en este planteamiento está la búsqueda de despertar la conciencia metalingüística del estudiante.

## 5. Resumen final

En estas páginas se ha propuesto una solución al tradicional escaso éxito de la enseñanza de la lengua española en Secundaria y Bachillerato. Esta solución se basa en la conciencia metalingüística y en la búsqueda de la relevancia. Sobre esta base, el

AS y sus derivados más suaves, los pequeños problemas sintácticos, se plantean a los escolares como problemas interesantes, cuya solución pasa por reflejar y explicar lo más fidedignamente lo que puede decir un enunciado. Para resolver el problema, el escolar debe acudir a la reflexión metalingüística y a los conceptos y metodología suministrados en clase. El éxito en la resolución del problema producirá como efecto, no necesariamente buscado por el adolescente pero sí por su profesor, un aumento de sus conocimientos gramaticales, de su interés por ellos y, en último término, un desarrollo de sus competencias lingüístico-comunicativas.

En el siguiente diagrama intentamos representar los puntos fundamentales de la solución.



## Referencias bibliográficas

Contreras, M. y L.M. Lezama (2010): *Descripción de errores en el uso de las formas verbales en estudiantes de secundaria del barrio de Sutiaba*. Memoria de investigación dirigida por el profesor Dr. Manuel Martí Sánchez. Maestría en Lengua y Literatura Hispánica. León: UNAN-León.

Gumiel Molina, S. y M. Martí Sánchez (eds.) (2010): *Síntesis actual de la gramática del español*. León, Nic.: Servicio de Publicaciones de la UNAN-León y la Universidad de Alcalá.

Ministerio de Educación (2009): *Evaluación General de Diagnóstico 2009. Marco de la Evaluación*. Disponible en

[http://www.institutodeevaluacion.educacion.es/dctm/ievaluacion/evaluaciongeneraldiag\\_nostico/egd-2009-marco-evaluacion.pdf?documentId=0901e72b8044a2e5](http://www.institutodeevaluacion.educacion.es/dctm/ievaluacion/evaluaciongeneraldiag_nostico/egd-2009-marco-evaluacion.pdf?documentId=0901e72b8044a2e5).

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC/ Anaya. Disponible en

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

OECD (2009): *Assessment Framework*. Paris: OECD.

Zabaleta, V. (2008): "La competencia lectora en los programas nacionales e internacionales de evaluación educativa". *Orientación y Sociedad* 8. Disponible en <http://www.scielo.org.ar/pdf/orisoc/v8/v8a05.pdf>.