

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**LA IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA DE LA  
GRAMÁTICA EN LA REDACCIÓN**

**ROSALÍA GRECCO RAMÍREZ**

**95583280**

**TUTOR: DRA. BEATRIZ ARIAS ÁLVAREZ**



**TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN  
DOCENCIA PARA LA ENSEÑANZA MEDIA SUPERIOR  
CAMPO DE CONOCIMIENTO ESPAÑOL**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

# **LA IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA EN LA REDACCIÓN**

**A mis hijos por su apoyo**

**A mi madre**

**A la vida por obligarme,**

**como siempre, a luchar**

**Agradezco:**

**A la Dra. Beatriz Arias por su amistad, confianza y apoyo.**

**A la Dra. Ana María Maqueo por conducirme con suavidad por este camino que es la docencia.**

**A la UNAM por darme la oportunidad de mejorar cada día más.**

**A la DGAPA por el apoyo que me brindó para la realización de esta Maestría.**

## ÍNDICE

	PAG.
<b>INTRODUCCIÓN.</b>	8
<b>CAPÍTULO 1. LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EN LA ENP</b>	12
1.1 PERTINENCIA DEL ESTUDIO DE LA GRAMÁTICA EN EL BACHILLERATO DE LA ENP.	24
1.2 .CLASIFICACIÓN DE FENÓMENOS GRAMATICALES EN ALUMNOS DE BACHILLERATO	35
1.2.1 DIAGNÓSTICO DE MADUREZ SINTÁCTICA	47
1.3 .CONCLUSIONES	49
<b>CAPÍTULO 2. LA ORACIÓN COMO UNIDAD FUNDAMENTAL DE LA GRAMÁTICA.</b>	51
2.1 CONCEPTO DE ORACIÓN	51
2.1.1 ORACIÓN Y PROPOSICIÓN. DISTINCIÓN ENTRE LOS DOS CONCEPTOS	53
2.1.2 ELEMENTOS DE LA ORACIÓN BIMEMBRE	55
2.1.3 EL SUJETO	55
2.1.4 EL PREDICADO	59
2.1.5 COMPLEMENTO DIRECTO	62
2.1.6 COMPLEMENTO INDIRECTO	66
2.1.7 COMPLEMENTO CIRCUNSTANCIAL	70
<b>CAPITULO 3. LA ORACIÓN COMPUESTA</b>	71
3.1 ORACIONES COORDINADAS.	76
3.1.1 CLASIFICACIÓN DE LAS ORACIONES COORDINADAS	77
3.1.2 COORDINACIÓN COPULATIVA	78
3.1.3 COORDINACIÓN DISTRIBUTIVA	79

3.1.4 COORDINACIÓN DISYUNTIVA	79
3.1.5 COORDINACIÓN ADVERSATIVA	80
3.2 ORACIONES SUBORDINADAS	81
3.2.1 CLASIFICACIÓN DE LA SUBORDINACIÓN SUSTANTIVA	81
3.2.2. CLASIFICACIÓN DE LA SUBORDINACIÓN ADJETIVA	86
3.2.3 CLASIFICACIÓN DE LA SUBORDINACIÓN ADVERBIAL	89
3.3 CONCLUSIONES DE LOS CAPÍTULOS 2 Y 3	96
<b>CAPITULO 4. PROPUESTA DIDÁCTICA</b>	<b>97</b>
4.1 UNIDAD DIDÁCTICA 1: LA ORACIÓN SIMPLE	104
4.1.1 SUJETO Y PREDICADO	105
4.1.2 CARACTERÍSTICAS DEL SUJETO	106
4.1.3 CARACTERÍSTICAS DEL PREDICADO	108
4.1.4 OBJETO DIRECTO	108
4.1.5 OBJETO INDIRECTO	110
4.1.6 COMPLEMENTO CIRCUNSTANCIAL	111
4.1.7 COMPLEMENTO PREDICATIVO	112
4.1.8 NOTAS SOBRE LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN. EL USO DEL PUNTO.	113
4.1.9 INTEGRACIÓN A LA ESCRITURA. ORACIONES QUE PINTAN	114
4.2 UNIDAD DIDACTICA 2: LA ORACIÓN COMPUESTA	118
4.2.1 RELACIONES INTERORACIONALES: ORACION COORDINADA	119
4.2.2 RELACIONES INTERORACIONALES: ORACION SUBORDINADA SUSTANTIVA	121
4.2.3 RELACIONES INTERORACIONALES: ORACION SUBORDINADA ADJETIVA	127
4.2.3.1 EJERCICIO DE INTEGRACIÓN A LA ESCRITURA	130

4.2.4 RELACIONES INTERORACIONALES ORACIÓN SUBORDINADA ADVERBIAL	134
4.2.4.1 EJERCICIO DE INTEGRACIÓN A LA ESCRITURA	137
4.2.5 NOTAS SOBRE LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN. LA COMA	143
4.3 UNIDAD DIDACTICA 3: BLOQUES DE IDEAS. EL PÁRRAFO. ELABORACIÓN DEL RESUMEN	147
4.3.1 FORMACIÓN DE BLOQUES DE IDEAS. USO DE LOS NEXOS	148
4.3.2 ARMAR Y DESARMAR PÁRRAFOS	151
4.3.3 ELABORACIÓN DEL RESUMEN	160
4.3.4 PROCEDIMIENTO PARA ELABORAR UN RESUMEN	160
<b>5. CONCLUSIONES</b>	169
<b>6. ANEXOS</b>	171
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	174

## INTRODUCCIÓN

Frente a algunas investigaciones sobre la enseñanza de la lengua materna, los profesores de bachillerato nos cuestionamos sobre la utilidad de la gramática, más específicamente sobre el sentido de la enseñanza de esta disciplina en el Nivel Medio Superior.

A partir de los años 60, debido a las aportaciones de varias disciplinas, como la filosofía del lenguaje, la didáctica de las segundas lenguas y más recientemente, la lingüística del texto se ha desarrollado una visión funcionalista y comunicativa de la lengua. De la lectura de estos trabajos surgen dos interrogantes: ¿es útil enseñar gramática en la Escuela Nacional Preparatoria? ¿No debe emplearse el tiempo de clase en actividades más comunicativas, que desarrollen más rápido y mejor las habilidades expresivas de los alumnos?

En el primer capítulo se reflexiona sobre estas interrogantes, por lo que se analiza brevemente el concepto de competencia comunicativa. Se parte del hecho de que ésta requiere de la competencia gramatical ya que unida a experiencias variadas del uso de la lengua (competencia pragmática) resulta muy útil para el desarrollo de la expresión oral y escrita.

El texto (de latín *textus*: entret Tejido, entrelazado) es un entramado de signos lingüísticos, un complejo comunicacional en el que el hablante-autor y el oyente-lector van construyendo o armando dicha trama en forma coherente. Como producto de un proceso de comunicación, el texto determina a los hablantes sobre qué decir, cómo decirlo y cómo organizar lo que dicen. Una comunicación eficaz y

adecuada requiere una serie de habilidades o competencias que, como se dijo antes, conforman la competencia comunicativa. La gramática oracional, que es parte de estas habilidades, permite reflexionar en forma permanente y sostenida (reflexión metalingüística) sobre los hechos o acciones que realizamos con el lenguaje cuando hablamos, escribimos o leemos.

Un segundo aspecto que se revisa en este capítulo es el momento en el que puede enseñarse gramática a los alumnos. De acuerdo con Piaget (1977) la etapa de las operaciones formales, que abarca de los doce a los quince años, habilita al adolescente para entender las abstracciones; por lo que los alumnos que ingresan a la ENP, se encuentran en condiciones psicológicas para aprender gramática.

Muy relacionada con el desarrollo psicológico de los alumnos, está la madurez sintáctica. De acuerdo con esta teoría de Kellogg Hunt (1965, 1970a, 1970b), las diferencias que se aprecian en textos escritos por alumnos de diferentes niveles escolares se deben a múltiples factores. Estas diferencias se explican no sólo por las ideas, la organización, el léxico o la ortografía, sino también por el grado de madurez sintáctica. Diversas investigaciones han evidenciado que las oraciones producidas por los alumnos de cursos superiores presentan una mayor complejidad en su estructura que las escritas por niños de cursos inferiores. A su vez, los textos escritos por adultos cultos muestran una complejidad todavía mayor que los de los escolares de niveles básicos.

Los estudios de madurez sintáctica tienen su impulso inicial en las investigaciones sobre desarrollo del lenguaje escrito realizadas por Hunt. En estos

estudios se pone de manifiesto que el aprendizaje de la expresión escrita supone un proceso de maduración en el que los niños van aprendiendo, gradualmente, a producir estructuras de mayor complejidad. El conocimiento del desarrollo de la madurez sintáctica de los alumnos es importante en trabajos en los que se analiza el papel de la gramática en la escritura. Es por este motivo por el que el último punto que se examina en este capítulo es un diagnóstico de madurez sintáctica en alumnos de cuarto y sexto año de Preparatoria.

Los capítulos segundo y tercero de esta tesis están dedicados a la exposición teórica de las estructuras de la lengua; el objetivo principal de ésta, es tener una base para trasladar los conocimientos teóricos a la propuesta didáctica que se desarrolla en el capítulo cuatro. Otro punto importante por el que se le dedica espacio al componente teórico es que en él se comprenden y se explican las múltiples funciones y actividades que puede desempeñar la Didáctica.

Lo anterior es importante ya que como se sabe, el traslado de los conceptos teóricos al terreno práctico es difícil porque en la escuela no se trata de llevar un saber científico en sí (lingüística), sino de un saber científico reinterpretado y dispuesto para la enseñanza según las condiciones, intereses y necesidades de los sujetos que aprenden.

En el capítulo cuatro, se lleva a cabo la aplicación de los conceptos teóricos al terreno práctico en una propuesta didáctica sustentada en la concepción constructivista. En esta propuesta se parte del hecho de que los alumnos de cuarto año de Preparatoria aun cuando tienen un conocimiento gramatical y están familiarizados con las estructuras de la lengua, no las conocen en un sentido

profundo, por lo que se retoman conceptos gramaticales que van desde la oración simple a la oración compuesta.

Se mencionó antes que la labor del profesor es transformar un conocimiento científico en conocimiento enseñable, esto nos exige, entre otras, dos tareas básicas: por un lado, determinar la extensión de los contenidos que pueden ser tratados en el aula, atendiendo el nivel y la edad de los estudiantes; por otro (aquí la dificultad aumenta), decidir con qué grado de profundidad serán tratados. Para lograr un aprendizaje significativo hay que avanzar gradualmente, conforme con la capacidad del alumno; lo que en cada momento se enseña se debe ir profundizando un poco más. Un ejemplo: si en el primer momento (como sucede en esta propuesta) se decidió enseñar que la oración consta de sujeto y predicado, lo enseñado es significativo si en un siguiente paso le enseñamos que el sujeto puede ser simple o compuesto, es entonces que nos vamos acercando paulatinamente a un conocimiento más completo.

La propuesta didáctica que se desarrolla en este trabajo, se divide en tres unidades didácticas. La aplicación de los conceptos teóricos se lleva a cabo en las dos primeras unidades didácticas. La unidad didáctica tres es propiamente la integración de la gramática en la escritura, en ella se familiariza al alumno con el uso de los nexos, con el concepto de idea principal y el párrafo. Debido a que el alumno aprende gradualmente a identificar la idea principal de un texto, se consideró la pertinencia de cerrar este trabajo con la enseñanza del resumen.

## **CAPÍTULO 1. LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EN LA ENP**

El lenguaje es la facultad humana por excelencia y es la primera manifestación específica del hombre como tal. El hombre dispone del lenguaje para fijar y objetivar, además de las impresiones o reacciones, el conocimiento del mundo y de sí, o sea el contenido de la conciencia. El lenguaje es la forma de manifestación del pensamiento lógico, poético y práctico.

Sólo el hombre tiene en su corteza cerebral algunas zonas especializadas para la actividad específica de comprensión y producción del mensaje lingüístico, por lo que el lenguaje humano resulta una de las funciones de alta integración cortical. En ese sentido, Jesús Tusón (1989, p. 25) señala:

El lenguaje es un don universal de los humanos, un regalo misterioso de la evolución biológica. A excepción de los humanos, no existe especie animal alguna que acredite su posesión. Y todos los grupos humanos de la tierra, sin diferencia alguna gozamos de las concreciones de esta facultad humana (una lengua u otra) que nos permite un grado de interacción comunicativa y que dentro del espacio que es cada individuo, da vía a la construcción de lo que se ha denominado la casa de la conciencia, porque el hombre es hombre exclusivamente a causa del lenguaje.

Y es gracias a la lengua que existe la sociedad. La lengua permite compartir pensamientos sobre nuevas experiencias y organizar la vida en común, como ninguna otra especie puede hacer. Permite pensar de una manera

constructiva y analítica. Permite, con las palabras, crear, compartir y considerar nuevas ideas y reflexionar conjuntamente sobre las acciones. Persona y sociedad se generan por la lengua que les pertenece, porque la lengua integra la cultura de la comunidad.

A través de la lengua se sostienen y se transmiten, a través de años y generaciones, las normas, los valores y las costumbres que identifican a esa comunidad.

Una lengua es la base de la organización social. Resulta difícil imaginar una actividad humana sin la lengua. Está presente en cualquier grupo social: familiar, amistoso, político, religioso o de cualquier índole, y la lengua particular de la persona determina la realidad que posee.

Ahora bien, es cierto que no se pueden negar los aspectos individuales del habla, pero una lengua va más allá. Como dice Tusón (1989, p. 20) *“Hablo yo, pero hablo como tú y como tantos otros, y todos nos sometemos a las reglas del juego de una lengua y cooperamos mediante una lengua”*. Esto significa que toda lengua tiene sus reglas y que hay elementos comunes en los diferentes actos de habla: las reglas de concordancia son compartidas entre los diferentes hablantes de una lengua, no nos distinguimos en el uso de los pronombres, no tenemos conjunciones de propiedad privada.

Una lengua humana no es un mecanismo que apareja directa y sencillamente cadenas de sonidos y cadenas de significados. En las lenguas humanas, el enlace entre sonidos y sentidos se vale de la mediación necesaria de la sintaxis y es por eso que la habilidad lingüística de un hablante se establece sobre unas bases más sólidas que el conjunto de palabras que utiliza. Las palabras son y dejan de ser. Una lengua puede sufrir la invasión de centenares de palabras de otra lengua; a pesar de ello una lengua perdura mientras los esquemas formales perduran y aquí llego al punto que interesa para realizar mi trabajo, y recalco el hecho de que es importante para mi trabajo ya que en él planteo la pertinencia de la enseñanza de la gramática en la ENP y su importancia en la enseñanza de la redacción.

Iré por partes. En primer lugar, analizaré cómo aborda el plan de estudios de la ENP el estudio de la gramática para examinar, después, los aspectos que considero pertinentes en relación con la importancia de la enseñanza de la sintaxis.

El plan de estudios de la ENP Preparatoria propone tres cursos para la formación lingüística y literaria del alumno. En cuarto año, la asignatura lengua española establece las bases para el dominio de la lectura, del análisis literario, de la redacción y de la expresión oral. En quinto año, la asignatura literatura universal permite el acceso de obras importantes de las letras de otras épocas y de otros países, para establecer una relación con nuestras literaturas, sin perder de vista el

desarrollo de las habilidades lingüísticas del educando. En sexto año, la asignatura literatura mexicana e iberoamericana refleja el pensamiento, la cultura y los valores de nuestro país y de los países de iberoamérica, para fortalecer la identidad cultural del educando y para culminar con el estudio y aplicación de la lengua.

De lo anterior se desprende que el mencionado plan de estudios estipula que el estudio de la lengua se realizará en la asignatura lengua española. Este curso tiene como antecedente el estudio de la lengua que han realizado los alumnos en los seis años de educación primaria y en los tres años de educación Secundaria. En ese sentido el Programa de estudios de la asignatura lengua española (1996, p. 2) señala que *“los alumnos deben haber desarrollado las habilidades de expresión oral, lectura y redacción, así como haber adquirido conocimientos lingüísticos suficientes para su aplicación en la vida cotidiana”* El programa considera, también, que el alumno al llegar al cuarto año de Bachillerato ha estudiado en Secundaria tres cursos de español con enfoque comunicativo.

Más adelante el programa (1996, p. 4) menciona

“El estudio de la lengua va desde la oración simple a la oración compuesta. Sigue un orden, con la intención de revisar conceptos estudiados en los años anteriores y así complementar y superar la reflexión sobre temas de difícil comprensión. Fueron añadidos aspectos que no se habían estudiado con anterioridad, como la voz pasiva o los verbos irregulares, entre otros”

En este programa también se señala una teoría de aprendizaje y aunque no menciona de forma explícita el constructivismo, lo sugiere cuando dice que es necesario considerar que “sólo se aprende cuando el profesor y el alumno construyen el conocimiento”.

Más adelante el programa (1996, p.5) indica que *“Todos los aspectos gramaticales o normativos de la lengua deben tener un enfoque práctico; no se trata de aprender reglas o de repetir definiciones, es preciso buscar la construcción de la lengua”*. Aquí se puede presentar una controversia interesante ya que algunos autores entre los que se encuentra Daniel Casany (1994) contraponen el término “uso” al de “gramática”. Es por ese motivo que cuando el programa menciona un enfoque práctico (que nos conduce al uso de la lengua) y la búsqueda de la construcción de la lengua (que supone el desarrollo de una competencia metalingüística en el alumno) pareciera que nos encontramos ante una contradicción, pero debemos recordar que es el mismo Casany el que indica que la competencia comunicativa es la suma de la competencia lingüística y competencia pragmática por lo que su relación es de complementariedad. Es por lo anterior que los profesores de lengua, debemos proporcionar al alumno las herramientas necesarias para el uso de la lengua y para el desarrollo de la competencia metalingüística. Si se cumple lo antes dicho, es de esperarse que al finalizar el curso de lengua española tendremos alumnos capaces de expresar sus ideas coherentemente.

La importancia del uso de la norma culta por parte del alumno, se menciona en el programa (1996, p. 7) de la siguiente manera:

El curso de Lengua española es importantísimo en la formación integral del bachiller ya que se trata de una insoslayable posibilidad curricular del estudiante para superar su habilidad lingüística. Sabemos que sólo el dominio de la lengua oral y escrita confiere al hombre confianza en sí mismo y le facilita la comunicación con sus semejantes. Además el alumno es ya universitario y, como tal, deberá expresarse con la norma culta, aunque es conveniente para él conocer toda la rica gama de registros del español”.

De la aseveración anterior se desprende, también, la enseñanza de una gramática normativa para facilitar al alumno el acceso a una lengua estándar.

De esa manera, la ENP permite la apropiación de la variante formal de la lengua con un profundo sentido democratizador, igualador. La lengua estándar, más que la culta, en mi opinión, constituye un sistema útil para la comunicación plena por encima de la diversidad lingüística, al ofrecer una realización que une a los hablantes en todos los ámbitos geográficos.

Me detendré un poco en lo anterior. De acuerdo con Antonio Narbona Jiménez (1989, p. 152) *“a la hora de perfilar lo que ha de entenderse como lengua culta, lengua coloquial y lengua estándar, la imprecisión parece inevitable debido a que, para empezar, no estamos refiriéndonos a una lengua sino a una de las varias formas de uso de la lengua”*. Es posible, sin embargo, como menciona el autor realizar algunas aproximaciones: una lengua no se habla igual por todos los hablantes, ni los mismos hablantes escriben o hablan igual en todas las

situaciones comunicativas. Todo ello da lugar a diferentes variedades dentro de una misma lengua.

Las variedades de una lengua son el resultado de factores geográficos, socioculturales y contextuales o de situación comunicativa. Según los factores determinantes, hablamos de variedades geográficas, variedades socioculturales y variedades contextuales.

1. Las variedades geográficas están determinadas por la región en la que se habla la lengua.
2. Las variedades socioculturales están determinadas por el grado de instrucción y conocimiento de la lengua. Las diferencias vienen marcadas por el ambiente social y cultural del individuo, por su escolaridad, etc.

Las variedades socioculturales pueden reducirse a dos niveles extremos: el nivel culto o código elaborado y nivel vulgar o código restringido.

a) Nivel culto

Pertenece a este nivel la lengua cuidada y elaborada, con un alto nivel de corrección. Supone un buen conocimiento de la gramática, del léxico y de las normas de la lengua escrita. Sus características son las propias de un código elaborado: pronunciación y ortografía correctas, vocabulario rico y preciso, escasez de recursos extralingüísticos (muletillas), sintaxis correcta y ordenada. En resumen, es un nivel que se caracteriza

por la ausencia de incorrecciones morfosintácticas y léxicas y, además, por la riqueza de elementos lingüísticos.

Dentro de este nivel culto, podemos distinguir un nivel medio que es propio de la mayoría de los hablantes que poseen una formación media. Se caracteriza por el uso de frases y léxico sencillos, pero no incorrectos. Coincide con la *lengua estándar* y se caracteriza por ser asequible a la mayoría de los hablantes con un nivel medio de instrucción.

#### b) Nivel vulgar o popular

Es el propio de personas de nivel sociocultural bajo y con escaso conocimiento de la lengua. Sus características son las propias de un código restringido: alteraciones fonéticas, incorrecciones morfosintácticas, vocabulario escaso y repetitivo, utilización de recursos extralingüísticos o gesticulares.

Debido a que la lengua estándar es una variedad que se encuentra dentro de la lengua culta, y que se caracteriza por su sencillez y corrección, es deseable que los alumnos logren apropiarse de esta realización para alcanzar una aceptabilidad comunicativa.

Para finalizar este apartado, paso, ahora, a la mención de los contenidos del programa en los que se aborda el estudio de la lengua:

**Primera unidad. El enunciado.** En ella se estudia el enunciado como unidad de comunicación y los elementos que integran el enunciado bimembre u oración.

**Actividades o estrategias didácticas que se sugieren.** Separar las oraciones e identificar sujeto y predicado en un texto leído previamente. Esta actividad se puede realizar por equipo o individualmente.

**Segunda unidad. Estructura de la oración activa.** Elementos estructurales del sujeto y predicado.

**Actividades o estrategias que se sugieren.** Localizar en textos leídos los núcleos del sujeto y del predicado y los modificadores correspondientes. Expansión del núcleo del sujeto (sustantivos) mediante modificadores directos (adjetivos), indirectos (complementos adnominales) o aposiciones. Expansión del núcleo del predicado (verbo) mediante objetos o complementos diversos. Transformar los objeto (complementos) directos o indirectos en formas pronominales.

**Tercera unidad. La oración pasiva.** Estructura de la voz pasiva y concordancia en la voz pasiva. El pronombre personal y las formas pronominales: enclisis y proclisis.

**Actividades o estrategias que se sugieren.** Ejercitar el uso adecuado de las formas pronominales: mí, me, ti, te, le, lo, la, se, les, los, las. Reconocer los pronombres enclíticos y proclíticos.

**Cuarta unidad. El verbo. Usos y variedades del verbo.** Tiempos y modos. Irregularidades verbales.

**Actividades o estrategias que se sugieren.** Identificar en textos los diferentes tiempos y modos del verbo. Valorar la precisión lograda en la comunicación por el uso adecuado de los diversos tiempos y modos. Aplicar correctamente los verbos en la redacción y en la composición. Detectar y utilizar, a través de técnicas variadas, los verbos irregulares. Observar que la riqueza del español reside, en gran parte, en el uso y la variedad del verbo.

**Quinta unidad. Los derivados verbales o verboides, la coordinación y la subordinación.** Las funciones sustantiva, adjetiva y adverbial del infinitivo, del participio y del gerundio, respectivamente, para utilizarlos correctamente. La coordinación y la subordinación. Consolidación de los conceptos de yuxtaposición y de subordinación para redactar párrafos.

**Actividades o estrategias didácticas que se sugieren.** Comprender la función de los derivados verbales o verboides. Conocer el uso normativo del gerundio. Corrección del mal uso y abuso de este verboide. Practicar su buen uso en la redacción. Ejercitar la yuxtaposición y los diferentes tipos de coordinación. Elaborar proposiciones con oraciones yuxtapuestas y coordinadas. Importancia de las coordinadas ilativas en el texto argumentativo. Observar oraciones principales y subordinadas.

**Sexta unidad. La subordinación sustantiva.** Madurez sintáctica y el uso adecuado de la subordinación sustantiva. Reflexionar sobre el concepto de madurez sintáctica. Revisar los conceptos básicos de la función del sustantivo.

**Actividades o estrategias que se sugieren.** Construir oraciones sustituyendo sustantivos por oraciones sustantivas y viceversa.

**Séptima unidad. La subordinación adjetiva.** Madurez sintáctica y el uso adecuado de la subordinación adjetiva.

**Actividades o estrategias que se sugieren.** Recordar la función del adjetivo especificativo y del explicativo. Construir oraciones, sustituyendo adjetivos por oraciones subordinadas adjetivas y viceversa. Observar el cambio de sentido que implica el uso de la coma en las subordinadas adjetivas. Corregir la ambigüedad por el desplazamiento indebido del pronombre *que*.

**Octava unidad. La subordinación adverbial.** Uso adecuado de la subordinación adverbial.

**Actividades o estrategias que se sugieren.** Recordar la función de los adverbios según su clasificación. Construir oraciones sustituyendo adverbios de distinto tipo por oraciones subordinadas. Reconocer la función del tipo de oración subordinada adverbial. Localizar las unidades textuales con distintas oraciones subordinadas, colocadas con el orden lógico para que la comunicación sea coherente y clara.

### **Comentario sobre los contenidos del programa**

La mención de contenidos del programa obedece a dos objetivos. Uno es que con base en ellos se elaborará la propuesta didáctica que se desarrollará en el capítulo 4 de este trabajo. El segundo es analizar la coherencia entre propósitos y estrategias de aprendizaje.

El primer punto de análisis es el concerniente al tipo de aprendizajes que se quiere promover en el curso. De acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2002, p.

52), *“los contenidos que se enseñan en los currículos de todos los niveles escolares pueden agruparse en tres áreas: contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales”*. Como se observa los contenidos antes mencionados se clasifican dentro de los declarativos y procedimentales. Aquí me parece pertinente mencionar que estos contenidos no representan problema alguno para los docentes ya que los profesores de Lengua de la ENP son egresados de la Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas y manejan los conceptos teóricos que abarca el programa. El verdadero problema se presenta cuando los profesores tratamos de seguir las actividades didácticas que se sugieren ya que como se observó en la mención de éstas, algunas no pueden clasificarse dentro de las estrategias o actividades de enseñanza aprendizaje<sup>1</sup>, tal es el caso de las dos primeras “estrategias” de la quinta unidad que mencionan: *“comprender la función de los derivados verbales”* y *“conocer el uso normativo del gerundio”*. Como es de esperarse, el profesor de Lengua aun sin el conocimiento sobre el sentido didáctico de la palabra “estrategia” puede percatarse de que no está frente a ningún tipo de éstas, sino más bien frente a una extensión de los contenidos de la unidad (mal ubicados) y sin una guía pertinente para promover el aprendizaje de estos contenidos.

Otro aspecto que considero importante en relación con las estrategias de enseñanza-aprendizaje es el relativo al de los conocimientos previos de los alumnos ya que de acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2002, p. 41) *“para que realmente sea significativo el aprendizaje, éste debe reunir varias condiciones: la*

---

<sup>1</sup> Este problema se analizó con más profundidad en el trabajo de *Crítica al programa de la asignatura Lengua española* que se realizó para el concurso de oposición abierto de la ENP, en marzo de 2006.

*nueva información debe relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe...*". Al analizar las actividades o estrategias de enseñanza no se encuentra ninguna dirigida a la exploración y/o activación de conocimientos previos. Este punto es preocupante en un programa en el que se considera al constructivismo como hilo conductor de la enseñanza, también es preocupante que no exista una guía adecuada para transmitir los conocimientos ya que es un hecho conocido que la mayor parte de los profesores accede directamente a la enseñanza escolar desde la formación universitaria y por tal razón desconoce el apoyo que puede prestar a la tarea docente el constructivismo.

El último señalamiento en relación con los contenidos es que éstos avanzan de manera gradual y van desde la oración simple a la compuesta, pero no existe una propuesta de actividades o estrategias didácticas pertinentes para la integración de esta disciplina en la escritura, por lo que el conocimiento alcanza solamente el nivel oracional y corre el riesgo de perderse al no encontrar un fin práctico.

### **1.1. Pertinencia del estudio de la gramática en el Bachillerato de la ENP**

La intención de este apartado es analizar la pertinencia del estudio de la gramática, en el Nivel Medio Superior, específicamente, en el Bachillerato de la ENP. Para lograr el mencionado análisis, parto de dos interrogantes:

1. ¿Es útil enseñar gramática en el Nivel Medio Superior?

2. ¿No debe usarse el tiempo de clase en actividades más “comunicativas”, que desarrollen más rápidamente las habilidades expresivas de los alumnos?

Estas interrogantes surgen a partir de la lectura de las investigaciones que se han realizado sobre la enseñanza de la Lengua. Iré por partes. A partir de los años 60, debido a las aportaciones de varias disciplinas, como la filosofía del lenguaje, la sociolingüística, la didáctica de las segundas lenguas y más recientemente la lingüística del texto, se ha desarrollado una visión funcionalista y comunicativa de la lengua.

En 1964, el etnógrafo Dell Hymes propone el concepto de competencia comunicativa para explicar que se necesita otro tipo de conocimientos, aparte de la gramática, para usar el lenguaje con propiedad. De acuerdo con Daniel Cassany (1994, p. 85) la competencia comunicativa se define como la suma de la competencia lingüística y la competencia pragmática, este último punto resulta de especial interés para los profesores de Lengua materna (y para este trabajo) ya que nuestros alumnos no son como los estudiantes de español como segunda lengua que parten prácticamente de cero en su aprendizaje. Los alumnos de bachillerato ya tienen competencia pragmática pues han usado su lengua en diferentes contextos desde que aprendieron a hablar, pero ¿qué tanto la conocen? ya que parece claro que no es lo mismo aprender a usar la lengua que conocerla. Lo ideal es que no nos conformemos con alumnos que sean capaces de utilizar nuestra lengua, sino que además la conozcan, y que puedan reflexionar sobre ella, de esta manera, el propio uso de la lengua será más rico y más seguro. Y eso

sólo se consigue si detrás existe un buen andamiaje gramatical. Dejo este asunto para más adelante ya que me parece muy importante profundizar sobre este punto.

Vuelvo a los planteamientos didácticos modernos que se basan en el concepto de competencia comunicativa. Cassany (1994, p. 85) señala que *“el objetivo fundamental de estos enfoques no es ya aprender gramática, sino conseguir que el alumno pueda comunicarse mejor con la lengua”* ya que hasta los años 60, *“La finalidad de la clase de lengua era aprender la estructura de la lengua: la gramática. Saber lengua quería decir tener muchos conocimientos de este tipo y se demostraba realizando determinadas actividades gramaticales, como el análisis sintáctico, la transcripción fonética, los dictados, las conjugaciones verbales,...”*. Más adelante señala que la palabra clave que se opone al término *“gramática”* es *“uso”* y que éste es el auténtico sentido último de la lengua y el objetivo real de aprendizaje.

En relación con lo señalado por Cassany, ya mencioné que los alumnos que llegan al Bachillerato tienen competencia pragmática, saben usar su lengua, tal vez no de manera eficiente en cualquier tipo de contexto, pero queda la duda sobre el conocimiento de la misma. Me parece oportuno profundizar sobre este punto. En el apartado anterior, mencioné que en el Programa de Lengua española se considera que el alumno al llegar a cuarto año de Bachillerato ha estudiado en Secundaria tres cursos de español con enfoque comunicativo, pero, ¿cómo aborda el aprendizaje de la gramática el enfoque comunicativo?. La respuesta al anterior cuestionamiento nos la ofrece Maqueo (2004, p. 181) quien señala que

“En los PPES<sup>2</sup> se sugiere que la enseñanza de la gramática se lleve a cabo a nivel de reflexión” y menciona más adelante que lo anterior es acertado ya que

la gramática debe ofrecerse al alumno para que piense sobre determinado aspecto que le haya presentado alguna dificultad o duda durante su producción o comprensión lingüísticas. Si resulta oportuno, éste es momento para realizar algún tipo de ejercicio que le sea útil para hacer algo concreto con ese conocimiento.

De lo anterior, surge otra interrogante ¿cuándo se considera oportuna la enseñanza de la gramática? Maqueo (2004, p. 181) señala que: *“cuando la situación lo propicie podemos echar mano de un determinado concepto gramatical y reflexionar sobre él junto con los alumnos, pero sólo en el caso de que ese “saber” contribuya a la mejor comprensión de la actividad comunicativa de que se trate”*. Esta respuesta es suficiente para percatarnos sobre la carencia de conocimientos previos que poseen los alumnos al llegar al Bachillerato, ya que puede darse la posibilidad de que no se presente “el momento oportuno” para profundizar sobre algún aspecto gramatical. Es por lo anterior, que con frecuencia y en el mejor de los casos, tendremos alumnos que serán medianamente capaces de interpretar, reconocer y descifrar mensajes, pero en la producción oral y escrita se verán carentes del fundamento estructural necesario para comunicar sus ideas con claridad y precisión.

Hasta aquí, podemos decir que la educación obligatoria tiene como propósito favorecer el aprendizaje y desarrollo de las habilidades necesarias para

---

<sup>2</sup> Plan y Programas de estudio para Secundaria 1993.

hablar, leer, escribir y escuchar, pero la realidad es otra, ya que como se mencionó antes, con mucha frecuencia los profesores de la ENP nos encontramos con alumnos muy limitados en el desarrollo de las habilidades arriba mencionadas.

Ahora se puede analizar la pertinencia de la gramática en el Nivel Medio Superior.

Leonardo Gómez Torrego (1995), expone la necesidad de enseñar gramática en tres puntos, de los cuales, transcribo íntegramente los dos primeros por considerarlos importantes para mi trabajo:

- 1) La reflexión gramatical supone una gimnasia mental fundamental para el desarrollo de las capacidades argumentativa, discursiva y de abstracción. Creo que cuando la Gramática se enseña con rigor y con coherencia (de eso hablaremos más adelante), conseguimos que los alumnos se adentren en el terreno de la abstracción, modalidad imprescindible en el desarrollo mental y humanístico del hombre como ser humano y como ser social. Una de las carencias más evidentes en muchos de nuestros jóvenes en la actualidad es precisamente la pobreza discursiva como consecuencia de su poca o nula familiarización con ejercicios de abstracción. En conclusión, la enseñanza de la Gramática, en las dosis adecuadas al nivel, ayuda, sin duda, a desarrollar la capacidad discursiva y de abstracción de los alumnos. Y este aspecto no debe menospreciarse.
- 2) La enseñanza de la Gramática es importante también porque contribuye a aumentar el acervo cultural de nuestros alumnos. No se puede andar por la vida intelectual o culta sin saber distinguir un sustantivo de un adjetivo, de un verbo o de un adverbio, por ejemplo; desconociendo preposiciones o artículos, o no sabiendo lo que es una coordinación o una subordinación o

ignorando la conjugación verbal. Éstos son términos y conceptos de una cultura general con los que un estudiante debe estar familiarizado. No podemos ni debemos permitir que los alumnos de licenciatura digan (y esto me ha sucedido a mí no hace mucho) que “movimiento” es el gerundio del verbo “mover”, o que en “cantaste” hay un pronombre te que actúa como complemento directo. Falta de conciencia lingüística o gramatical se llama esto.

Comentaré un poco los puntos expuestos por Leonardo Gómez Torrego. En el primer punto menciona el desarrollo de la abstracción. El comentario sobre este aspecto es que a nivel de la Educación Media Superior, para el adolescente resulta ineludible la metacognición lingüística. El desarrollo del pensamiento formal lo habilita para el manejo de conceptos abstractos implicados en el estudio de la gramática de la lengua.

Es oportuno hablar del “pensamiento formal”. De acuerdo con Piaget (1977, p. 67-87) el desarrollo cognitivo del adolescente recibe el nombre de etapa de operaciones formales, éste abarca de los doce a los quince años y se caracteriza por la habilidad de pensar más allá de la realidad concreta. La realidad es ahora sólo un subconjunto de las posibilidades para pensar. En la etapa anterior, el niño desarrolló un número de relaciones en la interacción con materiales concretos; ahora, puede pensar acerca de relaciones y otras ideas abstractas: el adolescente de pensamiento formal tiene la capacidad de manejar, a nivel lógico, enunciados verbales y proposiciones lógicas. Es capaz ahora de entender plenamente y apreciar las abstracciones simbólicas del álgebra y la crítica literaria, así como el

uso de la metáfora en literatura. A menudo se ve involucrado en discusiones espontáneas sobre filosofía, religión y cuestiones morales.

Ahora bien, Leonardo Gómez Torrego menciona que la reflexión gramatical supone una “gimnasia mental” y que con la enseñanza de la gramática se puede conseguir que los alumnos se adentren en el terreno de la abstracción, esto es importante, ya que como señala Grace J. Craig (1997, p. 98):

Se acepta que no todos los individuos pueden pensar en términos de operaciones formales, adolescentes y adultos que alcanzan este nivel, no siempre lo mantienen. Por ejemplo, muchos que se hallan enfrentando problemas poco formales en ambientes desconocidos retroceden a formas de razonamiento más concretas.

Piaget (1977) distingue entre operaciones de la primera potencia (operaciones concretas), el niño opera directamente sobre objetos concretos, y operaciones de la segunda potencia (operaciones formales), aquí el sujeto ya no opera sobre objetos concretos sino sobre proposiciones, con las que formula internamente las posibilidades y relaciona unas con otras. Esta característica del pensamiento formal tiene grandes implicaciones en la madurez sintáctica de los alumnos: si es capaz a nivel de pensamiento de establecer relaciones de implicación, disyunción, inclusión y exclusión, desde el área de lengua debemos capacitarlos para aumentar su habilidad verbal y acrecentar su madurez sintáctica.

De lo anterior se desprende que no sólo es pertinente la enseñanza de la gramática en el Nivel Medio Superior, sino más aún, es necesaria ya que como se

dijo antes, las operaciones formales son una potencialidad que se puede, o no, desarrollar y el fortalecimiento de esta disciplina ayudará al alumno a consolidar y mantener su pensamiento formal.

El segundo punto se refiere al acervo cultural de los alumnos, pero más allá de eso, es importante señalar que el conocimiento de los términos gramaticales, como señala Graciela Reyes (2001, p. 87) *“tiene la función importantísima de habilitarnos para pensar sobre el lenguaje y para hablar sobre el mismo”* y que *“quien, buscando alcanzar un nivel óptimo de corrección en el uso de la lengua, quiera entender por qué una frase es aceptable y otra lo es menos, tiene que manejar conceptos gramaticales”*. Aquí me parece oportuno mencionar que no es necesario que el alumno memorice definiciones, sino que como menciona Juan Manuel Álvarez Méndez (1987, p. 52) el alumno tome conciencia de que las palabras funcionan dentro de unas estructuras determinadas.

Queda claro que el momento oportuno para enseñar gramática es cuando se ha consolidado el pensamiento formal que definió Piaget. Lo anterior significa que los alumnos de Bachillerato, que tienen entre 15 y 19 años la mayor parte de ellos, están en condiciones psicológicas para aprender gramática, para desarrollar una competencia metalingüística, o con otras palabras para reflexionar sobre los distintos componentes de la lengua (fonológica, morfológico, sintáctico, léxico, semántico, pragmático) para analizar y corregir las propias producciones lingüísticas y para emplear en ellas los conceptos y procedimientos adecuados.

De aceptarse los anteriores argumentos se justifica la enseñanza de la gramática en los programas del Nivel Medio Superior y ahora se puede analizar de qué manera el conocimiento gramatical interviene en la escritura.

Todo texto tiene dos propiedades esenciales: coherencia y cohesión, estas propiedades tienen gran importancia en la escritura. Un texto será coherente si está organizado lógicamente y se puede interpretar. De acuerdo con Graciela Reyes (2001, p. 127) un texto es coherente si:

1. Su estructura significativa tiene organización lógica, armonía sintáctica, semántica y pragmática entre sus partes, y
2. su significado es interpretable porque ayuda al lector a hacer las inferencias necesarias.

Como se puede observar, el primer aspecto se refiere a las conexiones internas del texto: cómo se realizan las relaciones lógicas entre las afirmaciones (causa, condición, comparación, etc.) y cómo se manifiesta la conexión que deben tener entre sí las diversas partes de éste en sus niveles sintácticos, semánticos y pragmáticos. Este aspecto es importante para este trabajo ya que si existen problemas en la sintaxis, tendremos una falla en la coherencia del texto.

Toca, ahora, analizar el papel de la gramática en la cohesión del texto. De acuerdo con Manuel Cerezo Arriaza (1994, p. 68):

la cohesión es la estructura que determina el carácter unitario de un texto. Podríamos caracterizarla como una fuerza que tiende a aglutinar los elementos sintácticos en función de los contenidos semánticos del texto. Tiene su fundamento en la unidad semántica de las secuencias, que se

hace patente en la correferencia sintáctica de los elementos que lo constituyen.

De lo anterior se desprende que la cohesión es un fenómeno superficial, es decir que se verifica en la superficie lingüística, por medio de pronombres, subordinantes, nexos, repeticiones, etc. La cohesión es una forma de asegurar la coherencia de un texto. Ejemplificaré lo anterior:

- a) Compró la carne y la comió
- b) Comió la carne y la cocinó

Como se observa en el segundo caso, la referencia del pronombre *la* es incierta, ya que no se puede referir a la carne, sino a otra cosa cocinada. Como no podemos reponer ese significado, es decir, como no hay cohesión entre las dos partes de la secuencia, falla la coherencia. En el primer ejemplo, en cambio, sí existe cohesión, ya que se menciona la carne y la segunda referencia, representada por el pronombre *la* es, claramente, a la misma carne. De este modo se puede decir que el ejemplo a) es coherente gracias al auxilio de los signos de cohesión. El comentario aquí es que, los alumnos deben aprender que cuando se hace referencia por medio de pronombres personales, el objeto o personas referidos deben aparecer antes que estos pronombres y lo suficientemente cerca, como para que se pueda recuperar fácilmente el significado.

La incoherencia que se deriva de una falta de cohesión como el ejemplo b), no es un caso frecuente de incorrección, pero hay casos en los que un mal uso de un pronombre puede originar una ambigüedad. Un error que encontramos con frecuencia en los alumnos, es el uso de los pronombres relativos. Lo prudente

aquí es enseñarles que es importante dejar claro a qué elemento de la oración principal se refiere cada pronombre relativo para evitar problemas de interpretación.

Veamos algunos casos:

- a) Fuimos a visitar a Luis de la Asociación Nacional de Charros, que nos prestó dos caballos
- b) Conocí a unos amigos en Perú cuyo recuerdo me es aún muy grato

En el ejemplo a), no queda claro quien prestó los caballos, Luis o la Asociación Nacional de Charros. En el ejemplo b), no sabemos a qué se refiere la oración subordinada. La solución a casos como estos es sencilla: conocer el uso de los pronombres relativos.

Por todo lo expuesto, se puede afirmar que en el nivel Bachillerato, se debe fortalecer la enseñanza gramatical ya que esto contribuirá a que el alumno comprenda:

- a) Los procedimientos de cohesión
- b) La coherencia como continuidad del sentido y regulación de la posibilidad de que los conceptos y las relaciones que subyacen bajo la superficie textual sean accesibles entre sí e interactúen de un modo relevante.
- c) La aceptabilidad que le permitirá reconocer que una secuencia de enunciados constituye un texto cohesivo, coherente e intencionado porque lo que se comunica es, a su juicio relevante.

## **1.2 Clasificación de fenómenos gramaticales en alumnos de Bachillerato**

El conocimiento sobre el desarrollo sintáctico del lenguaje escrito de los estudiantes, es fundamental para todo profesor de lengua materna. Por lo tanto, es necesario investigar cuál es el estado en que se encuentran nuestros alumnos sobre ese particular. Es imprescindible conocer si existe una correspondencia entre la sintaxis del discípulo y su nivel escolar. De lo contrario, se necesitará con urgencia una modificación de nuestro plan de clase, para ajustarnos a las necesidades de nuestros alumnos.

En este apartado me propongo establecer un diagnóstico para corroborar la relación entre madurez sintáctica y el grado de escolaridad de alumnos de cuarto y sexto año de Bachillerato de la ENP. Tomaré en consideración el crecimiento sintáctico que se experimenta en el discurso de un nivel a otro. Es importante señalar, que lo ideal para este trabajo, sería comparar la escritura de los mismos alumnos que componen la muestra, es decir, tomar una primera redacción en cuarto año de Bachillerato y compararla con una segunda redacción de los mismos alumnos cuando éstos cursen el sexto año. Lo anterior no es posible ya que una investigación como la anterior, implicaría un mayor tiempo para su elaboración.

Para establecer el grado de madurez sintáctica en los alumnos, tomaré en cuenta los trabajos de Kellogg W. Hunt (1965, 1967, 1970): su metodología de análisis, y los criterios de medición propuestos por el investigador.

Hunt, inscrito en las concepciones de la gramática generativo-transformacional, concibe la madurez sintáctica como la habilidad para producir

oraciones de mayor complejidad estructural. Dicha habilidad está en relación directa con la edad pues mientras mayor sea el niño, más combinaciones puede realizar (Hunt 1970-b). El grado de complejidad se juzga, entonces, por el número de transformaciones necesarias para la producción de una secuencia oracional, transformaciones que incluyen fundamentalmente operaciones de incrustación y elisión. Debido a lo anterior, los escritos producidos por alumnos de cuarto grado deben presentar diferencias cuando se les compara con los producidos por alumnos de grados superiores.

Los trabajos de Hunt apuntan hacia el hecho de que el aprendizaje de la expresión escrita supone un proceso de maduración a través del cual se aprende a producir estructuras de mayor complejidad sintáctica. Por lo tanto, Hunt, establece que un aumento en el uso de oraciones subordinadas y una declinación en el uso del procedimiento de coordinación es signo de madurez. Así También, la habilidad sintáctica se demuestra a través de la reducción de algunas cláusulas – independientes o subordinadas- a palabras que se incrustan en otras como constituyentes.

Para evaluar la madurez sintáctica, Hunt propuso tres índices básicos estrechamente relacionados: el promedio de longitud de la unidad t, el promedio de longitud de las cláusulas y el promedio de cláusulas por unidad –t. Me detendré brevemente en cada concepto. La unidad terminal o unidad –t es *“la unidad más corta en que puede dividirse una pieza de discurso sin dejar ningún fragmento de oración como residuo”* (Hunt 1970b p. 197). Cada una de estas unidades comporta exactamente *“una cláusula principal más cualquier cláusula o cláusulas*

*subordinadas que estén incrustadas en ella*” (Hunt 1970, p. 196). En este sentido las oraciones simples así como las compuestas constituyen la unidad –t; las coordinadas, por el contrario, contienen dos o más unidades –t. La U –t permite analizar objetivamente las composiciones escritas pues hace caso omiso de la puntuación deficiente y da cuenta de las características sintácticas de un estilo no maduro caracterizado por el uso recurrente de la coordinación con “y” o de la yuxtaposición de cláusulas. La longitud promedio de la unidad –t, se calcula dividiendo el total de palabras entre el total de unidades –t.

Con respecto al concepto de cláusula, para efectos de este diagnóstico, se define como una construcción sintácticamente libre o dependiente articulada en sujeto y predicado, con el verbo en forma personal. Quedan así excluidas de la definición otras estructuras tales como cláusulas no finitas y cláusulas no verbales, lo que permite mostrar cómo estas estructuras se van expandiendo a medida que los alumnos avanzan en su maduración. Hunt, a través de sus trabajos, demostró que las cláusulas que escriben los estudiantes van aumentando de extensión de manera progresiva, por lo que la medición de la longitud de cláusula es un índice válido para medir el desarrollo sintáctico y se calcula dividiendo el total de las palabras de un pasaje de cualquier extensión por el número de cláusulas que ocurren en él.

Por último, el índice de cláusula subordinada expresa el número promedio de cláusulas principales y subordinadas que se incluyen por unidad –t. Este índice será siempre mayor que uno pues hay por lo menos una cláusula en cada unidad –t. La cantidad que excede de uno indicará el número promedio de veces que una

cláusula subordinada se añade a la principal. El índice de cláusula subordinada se calcula dividiendo el total de cláusulas (principales y subordinadas) por el total de unidades –t. Los tres índices mencionados son las medidas que utilizaré para el diagnóstico de madurez sintáctica en alumnos de la ENP.

### **Muestra**

El análisis se hizo sobre el material de sesenta (60) composiciones correspondientes a treinta alumnos, quince (15) de cuarto año y (15) de sexto año de Preparatoria. Cada grupo de alumnos produjo dos composiciones narrativas, con unos días de diferencia entre una y otra.

La recolección del material se llevó a cabo durante la Práctica docente 2, en la Escuela Nacional Preparatoria, Plantel 7.

En los siguientes cuadros aparecen los treinta estudiantes que participaron en la muestra por grado, edad y sexo. Para este trabajo, sólo interesa el grado y el promedio de edad por grupo.

**Cuadro I. Alumnos de cuarto año.**

<b>Grado</b>	<b>Sujeto</b>	<b>Edad</b>	<b>Sexo</b>
Cuarto	1	15	M
Edad Promedio: 15 años	2	16	M
	3	15	M
	4	15	F
	5	15	F
	6	16	M
	7	17	F
	8	15	F
	9	14	F
	10	15	F
	11	15	F
	12	16	F
	13	15	M
	14	16	F
	15	15	M

**Cuadro II. Alumnos de sexto año**

<b>Grado</b>	<b>Sujeto</b>	<b>Edad</b>	<b>Sexo</b>
Sexto	1	18	M
Edad Promedio: 18 años	2	19	M
	3	18	F
	4	18	F
	5	18	F
	6	18	F
	7	19	M
	8	19	M
	9	18	F
	10	18	F
	11	19	F
	12	19	F
	13	18	M
	14	18	M
	15	18	F

De acuerdo con estos datos, la diferencia promedio de edad entre uno y otro grupo, es de tres años, variable que hay que considerar respecto al porcentaje de crecimiento de madurez sintáctica entre grupos.

## Análisis de las redacciones

Las composiciones se analizaron segmentándolas en cláusulas y unidades –t. Luego, para medir el desarrollo sintáctico de los alumnos que componen esta muestra, se determinó, en primer lugar, la longitud promedio de la unidad –t.<sup>3</sup>

El primer paso en el análisis de los datos, fue determinar el promedio de palabras utilizadas en las composiciones de uno y otro grado: los estudiantes de cuarto grado produjeron 2,387 en ambas composiciones, y los de sexto, produjeron 2,628.<sup>4</sup> . Estos resultados representan un 10% de crecimiento porcentual del cuarto al sexto grado.

Después, se determinó el total de u –t, y obtuvimos los siguientes resultados: el grupo de cuarto grado produjo 259 unidades –t, mientras que el grupo de sexto produjo 256. Estas cifras son importantes ya que aunque suponen un mayor uso de coordinación o de subordinación, la cantidad de u -t entre un grupo y otro es muy pequeña lo que indica que no existe una diferencia significativa en la disminución del uso de coordinación y yuxtaposición en sexto grado.

El siguiente paso fue determinar la longitud promedio de unidad –t y obtuvimos los resultados que aparecen en el siguiente cuadro:

---

<sup>3</sup> El análisis estadístico y el proceso computacional se llevó a cabo con la ayuda de la Ingeniera Hilda Citlalli Alvarado de la Facultad de Ingeniería UNAM.

<sup>4</sup> En el anexo I se pueden consultar las cifras parciales y totales por sujeto.

**Cuadro III**

<b>Grado</b>	<b>Longitud promedio de unidad –t</b>	<b>D. E</b>	<b>Rango</b>	
4º Grado	9.35	1.10	8.25	10.45
6º Grado	10.52	1.67	8.85	12.19

Los datos obtenidos muestran en principio que la longitud de las unidades – t escritas por los estudiantes aumentó de acuerdo con el nivel de escolaridad. La media entre un nivel y otro así lo ilustran. Tenemos 9.35 para cuarto grado y 10.52 para sexto grado.

Los datos de desviación estándar y rango, nos indican que la distribución es bastante homogénea, esto lo apoya el hecho de que las distancias entre los puntajes promedios extremos en ambos grados son de una amplitud muy moderada.

El segundo índice utilizado para medir el desarrollo sintáctico de los alumnos que conforman la muestra es la longitud promedio de las cláusulas. El cuadro IV detalla los promedios de palabras por cláusula, las desviaciones estándares y los rangos individuales de los promedios de palabras por cláusula que corresponden a los dos grupos estudiados.

**Cuadro IV**

<b>Grado</b>	<b>Longitud Promedio de las cláusulas</b>	<b>D.E.</b>	<b>Rango</b>	
4º Grado	6.67	0.63	6.04	7.30
6º Grado	7.18	0.80	6.38	7.98

Los resultados indican un leve crecimiento de la longitud de las cláusulas en relación con el mayor grado de escolaridad. La media de 7.18 frente a la media de 6.67 respectivamente, así lo ilustra. La desviación estándar y el rango nos informan sobre una distribución homogénea entre los alumnos de la muestra. Como se observa en el cuadro, las distancias entre los puntajes promedios extremos son muy moderadas. Se repite la misma situación que se produjo en el análisis del promedio de palabras por unidad –t; no existen diferencias marcadas entre ambos grupos.

El índice de cláusula subordinada o frecuencia de cláusulas por unidad –t da cuenta de la frecuencia de incrustación de oraciones en las unidades –t. En el siguiente cuadro aparecen los datos del promedio de cláusulas por unidad –t, desviación estándar y rango.

**Cuadro V**

<b>Grado</b>	<b>Índice Promedio de Cláusula Subordinada</b>	<b>D.E.</b>	<b>Rango</b>	
4º Grado	1.40	0.09	1.31	1.49
6º Grado	1.47	0.24	1.23	1.71

De acuerdo con estos datos, el promedio de cláusulas subordinadas por unidad –t experimenta cierto aumento, pero poco significativo si tomamos en consideración la diferencia en escolaridad entre ambos grupos. La posibilidad de que se incrusten cláusulas subordinadas en la cláusula principal es de un 40% en cuarto año, frente a un 47% en sexto año como lo indican las medias que se

representan en el cuadro. Por otro lado, la desviación estándar y el rango indican una distribución homogénea entre los sujetos que conforman la muestra.

Por último, cabe decir que se sometieron los tres índices citados a un análisis de varianza para saber si había diferencias significativas entre los dos grupos. Se utilizó la prueba estadística de Levene<sup>5</sup> o de Homogeneidad de varianzas (Homoscedasticidad). Para la realización de esta prueba he considerado a los dos grupos como poblaciones independientes y normalmente distribuidas, esto último se refiere a que su comportamiento graficado en una distribución de frecuencias siga la forma de la curva de Gauss.

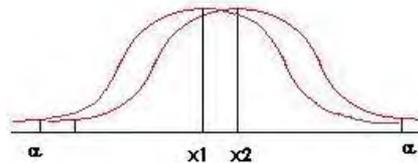
Existen varias pruebas estadísticas que permiten contrastar la homogeneidad de varianzas: la más utilizada es la prueba de Levene que ilustra perfectamente la situación de existencia de diferencias entre las varianzas de los dos grupos. Este hecho se corrobora estadísticamente mediante la observación de la significación o significancia. Si el nivel de significación fuese menor que 0.05, se rechazaría la hipótesis nula ( $H_0$ ) de que los dos tienen la misma varianza.

Como la probabilidad en los cuatro casos es mayor a 0.05, es decir al 5%, se asume que las varianzas son iguales. Por lo tanto, esto quiere decir que no existe evidencia de una diferencia significativa entre las varianzas de las poblaciones de los grupos de 4º y 6º grado y consecuentemente se acepta la hipótesis nula  $H_0$ .

---

<sup>5</sup> Se tomó como fuente de consulta a Murriay R. Spiegel y Larry J. Stephens, en su libro *Estadística*, Mc Graw Hill, Serie Scshaum's. México, 2001, pp. 254-255.

<p>H<sub>0</sub>:       <sup>2</sup><sub>1</sub> =   <sup>2</sup><sub>2</sub>  </p> <p>H<sub>1</sub>:       <sup>2</sup><sub>1</sub> ?   <sup>2</sup><sub>2</sub>  </p>	<p>Hipótesis Nula: Que las varianzas de ambas poblaciones son iguales</p> <p>Hipótesis Alternativa: Que las varianzas son diferentes</p>
---	--



Diferencia de medias en las dos poblaciones



Curva de Gauss

### Cuadro resumen de los resultados de Levene.

#### Prueba t de Leven

<b>Variables</b>	<b>Significancia</b>	
Palabras	0.629 > 0.05	Se encuentra en zona de aceptación
Longitud promedio de unidad –t	0.084 > 0.05	Se encuentra en zona de aceptación
Longitud promedio de cláusulas	0.381 > 0.05	Se encuentra en zona de aceptación
Índice de cláusulas	0.156 > 0.05	Se encuentra en zona de aceptación

Si comparamos los valores obtenidos con el valor del estadístico  $t=1.761$  para una muestra de 15 elementos con una significancia de 0.05

<b>Variables</b>	<b>Significancia</b>	
Palabras	0.629 <1.761	Se encuentra en zona de aceptación
Longitud promedio de unidad –t	0.084 <1.761	Se encuentra en zona de aceptación
Longitud promedio de cláusulas	0.381 <1.761	Se encuentra en zona de aceptación
Índice de cláusulas	0.156 <1.761	Se encuentra en zona de aceptación

### **1.2.1 Diagnóstico de madurez sintáctica**

El análisis de los datos confirma que hay una tendencia al crecimiento, no obstante, la que se ha producido en el universo con el que se trabajó, no es suficientemente significativa.

Esto supone que en tres años, los estudiantes participantes en la muestra no adquirieron madurez desde el punto de vista sintáctico. No ha habido cambios reales que así lo demuestren. El porcentaje más alto de crecimiento es el que corresponde al promedio de palabras por unidad-t, el cual es de un 10% global de sexto sobre el cuarto grado. Esto implica que los alumnos de sexto grado produjeron unidades-t más extensas, sin embargo, la similitud entre los porcentajes de los otros dos índices es indicadora de que el crecimiento real en general, del cuarto al sexto grado no se dio.

Por otra parte, pese a que no se pudo controlar la variable de capacitación de los sujetos, ya que hubiesen sido más confiables los resultados si la composición en el cuarto grado la redactan los mismos sujetos 3 años después en el sexto grado y que el número de participantes en la muestra resulta pequeño para aplicar los hallazgos al universo de estudiantes de cuarto y sexto grados, los resultados son indicadores de unas tendencias en los participantes en la muestra en cuanto a los signos de madurez se refiere. El poco uso de cláusulas subordinadas en las composiciones analizadas manifiesta la inmadurez sintáctica

de acuerdo con lo postulado por Hunt. Hecho al que hay que prestarle atención desde el punto de vista de la planificación escolar.

También es revelador el hecho de que median entre los grupos estudiados, 3 años de diferencia en cuanto a escolaridad, no obstante, no se encuentran cambios significativos en la madurez sintáctica. La interrogante que surge a partir de estos resultados sería: ¿qué ocurre en esos tres años en los cursos de español y literatura? ¿qué destrezas se atienden?. Estas preguntas tal vez no tendrán respuesta hasta que se realicen investigaciones de este tipo a las que se les preste atención para efectos de planificación curricular.

Por lo anterior, me parece pertinente señalar que si se concibe la madurez sintáctica como la destreza para producir oraciones de mayor complejidad estructural y si estamos de acuerdo en que es fundamentalmente el resultado de un proceso de transformaciones de incrustación y elisión, se debe investigar sobre el estado de madurez sintáctica en el que se encuentran nuestros alumnos, para que a partir de dicha constatación, podamos intervenir en el desarrollo de madurez sintáctica de los estudiantes a través de la ejercitación de transformaciones que incrusten oraciones dentro de otras o de la conversión de pares de oraciones (principal y subordinada) en oraciones simples, entre otros procedimientos.

### 1.3. CONCLUSIONES

Lo expuesto en el presente capítulo conduce a las siguientes conclusiones:

1. El desarrollo cognitivo en términos piagetianos recibe la denominación de *“etapa de las operaciones formales”*; debido a que esta etapa constituye una potencialidad que se puede, o no desarrollar, es posible concluir que el fortalecimiento de la enseñanza gramatical, contribuirá a que el alumno se familiarice con ejercicios de abstracción con lo que se consolidará en el adolescente el pensamiento formal.
2. Debido a que en la etapa de las operaciones formales el alumno adquiere la capacidad a nivel de pensamiento de establecer relaciones de inclusión, exclusión e implicación, se concluye que hay una estrecha relación entre madurez sintáctica y el pensamiento formal, por lo que desde el área de lengua debemos fomentar el desarrollo de madurez sintáctica mediante la enseñanza gramatical.
3. El adiestramiento gramatical es una herramienta que permitirá al alumno apropiarse de la variante formal de la lengua.
4. El conocimiento gramatical representa un andamiaje para que el alumno construya su conocimiento de la escritura.
5. La comprensión de las funciones gramaticales permite que el alumno entienda por qué una frase es aceptable y otra no.
6. Enseñar gramática es ofrecer a los alumnos la posibilidad de entender los procedimientos de cohesión.
7. Aprender gramática favorece el aprendizaje por descubrimiento ya que el alumno descubre al producir un texto, la manera en que las palabras se

organizan oraciones y de qué forma las oraciones se organizan en secuencias o párrafos y cómo éstos se organizan en el un texto.

## **CAPÍTULO 2. LA ORACIÓN COMO UNIDAD FUNDAMENTAL DE LA GRAMÁTICA**

Existen en la actualidad varias definiciones del concepto de oración. De hecho, se habla de más de trescientas. Sin embargo, éstas pueden reducirse a unas cuantas si se consideran los criterios que se siguen en cada caso para definir las. Los criterios se pueden dividir en tres tipos: los formales que mencionan el carácter bimembre de la oración, los semánticas que definen a la oración como un conjunto de palabras con sentido completo y los compuestos que se refieren al “sentido completo” de la oración o a su capacidad de expresar un pensamiento completo, a la vez que aceptan su integración en sujeto y verbo. En este capítulo se hará una revisión del concepto de oración, después veremos la distinción entre oración y proposición para luego, revisar el concepto de oración simple y terminar con el de oración compuesta.

### **2.1 Concepto de oración**

De acuerdo con Juan M. Lope Blanch (1987, p.16), el concepto de oración de los primeros gramáticos fue un concepto básicamente formal. Oración era toda expresión constituida en torno a un nombre y un verbo. De acuerdo con lo anterior, la fórmula que responde a sus definiciones es exactamente: [N-V].

Nombre y verbo fueron considerados partes principales de la oración. El Licenciado Villalón, citado por Juan M. Lope Blanch (1987, p.16), establece por primera vez la definición de oración: *“oración es una composición de nombre y verbo y pronombre como de partes principales: y de muchos vocablos y dicciones,*

*como de partes menos principales: como de adverbios, preposiciones, interjecciones y conjunciones”.*

Este carácter nuclear del nombre y verbo, se reitera en los gramáticos renacentistas y el concepto llega hasta las primeras ediciones de la *Gramática académica*. En estas ediciones, se sostiene que no puede existir oración donde falte el verbo regido por un nombre sustantivo o pronombre expreso.

En el siglo XIX, por influencia de la lógica, las definiciones formales de oración prefieren considerar que los elementos que constituyen la oración son el sujeto y el predicado, entonces la fórmula esquemática de la oración se transforma en [S-P].

En la actualidad, los gramáticos siguen reconociendo la personalidad de esa estructura bimembre, pero de acuerdo con Juan M. Lope Blanch (1987), son muchos los gramáticos que prefieren darle el nombre de proposición, y reservan el nombre de oración a la expresión de sentido completo o sintácticamente autónomo. Menciona, también Lope Blanch que no faltan gramáticos que siguen otorgando el tradicional nombre de oración a las expresiones básicas estructuradas en torno a un sujeto y a un predicado, entre ellos lo hace Rafael Seco, para quien la oración consta siempre de “sujeto y predicado”. O Emilio Alarcos Llorach (1994) que dice que *“gramaticalmente en expresiones oracionales no tenemos más que un sujeto y un predicado, conectados por la relación predicativa que es la que constituye toda oración y es señalada por ciertos indicios formales”.*

### 2.1.1 Oración y proposición. Distinción entre los dos conceptos.

La distinción entre oración y proposición parece estar bastante arraigada en los estudios sobre gramática que se han realizado durante los últimos años. De modo general, se denomina proposición al sintagma predicativo del tipo “Sujeto-Predicado” que forma parte de un enunciado más amplio que expresa una comunicación completa. A este enunciado se le llama oración. En otras palabras: la proposición quedaría definida como la oración gramatical integrada dentro de otra o unida a otra (o a varias) para expresar con ella, un comunicado pleno e independiente. De acuerdo con esto, el enunciado “*estoy enfermo*”, expresado aisladamente sería una oración, pero si se integra esta estructura en un enunciado más amplio del tipo “*aunque estoy enfermo, iré al trabajo*”, sería solamente una proposición.

De acuerdo con Juan M. Lope Blanch (1979, p. 9) José Roca Pons es uno de los gramáticos que se ha referido a la distinción anterior de una forma más explícita. Para José Roca Pons, lo que definiría a la oración sería, únicamente, su carácter autónomo sintácticamente y su carácter comunicativo. En cambio, aunque la proposición cuenta con la estructura sujeto y predicado, no se puede hablar de independencia ya que ésta forma parte de una expresión más amplia y pierde por eso su autonomía sintáctica.

Muchos autores han hecho eco de las ideas expuestas por J. Roca Pons, entre ellos, César Hernández Alonso citado por J. Lope Blanch (1979 p.24) que define la oración simple como la estructura que tiene un solo “nexus” o relación sujeto-predicado y menciona que se habla de oración simple siempre que

*“entendamos un nexos con independencia gramatical y capaz de representar un pensamiento o una vivencia; y precisamente distinguiremos la oración de la proposición por este carácter independiente de la primera y por la autosuficiencia significativa”.*

Para Manuel Seco (1972), las oraciones que no funcionan como tales, sino que desempeñan una función dentro de la oración (adjetivo u otra), se llaman proposiciones.

De acuerdo con Juan Miguel Lope Blanch (1979, p.87), la antinomia oración :: proposición, pudo haberse establecido en la gramática contemporánea a partir de que Roca Pons la propuso como procedente de Bloomfield, pero esta distinción ya había sido establecida por Andrés Bello, que llamó proposición a la unidad formal [S-P], y transfirió el término *oración* a la expresión de sentido completo que tradicionalmente se había llamado *cláusula*.

De lo anterior, Lope Blanch (1989, p. 88), señala que una distinción entre una unidad formal (gramatical) y una unidad semántica tiene validez teórica y es empíricamente útil para el análisis del habla humana, del discurso, pero que esta distinción es inconveniente no sólo como cuestión terminológica, sino como verdadero error de principio ya que es lógico pensar que la unidad fundamental de la gramática, sea una estructura que pueda definirse morfológica y sintácticamente y es precisamente el concepto de oración como expresión formada por dos miembros de función diferente [S] y [P], entre los que se establece una función predicativa, el que responde a ese principio morfosintáctico.

### 2.1.2 Elementos de la oración bimembre.

Si se concibe la oración gramatical como la estructura formal constituida por un elemento S y un elemento P, donde este elemento dice algo del elemento S, entonces la oración se puede definir como la unidad gramatical constituida por dos miembros en relación predicativa y se representa de la siguiente manera: [SK P].

### 2.1.3 El sujeto

Este elemento puede ser definido tomando en cuenta distintas características de tipo semántico, formal y funcional.

Una definición de tipo semántico es la de Rafael Seco (1989, p. 143) que menciona que: “*sujeto es la persona o cosa –concepto- sustantivo de quien se afirma algo*”. Por tanto, el sujeto se define como aquél o aquello de lo que se dice o se predica algo:

**Juan** viene siempre a las seis

**La maldad absoluta** no existe

Me asusta **tu tranquilidad**.

Asimismo, otra definición semántica del sujeto gramatical (muy extendida entre los estudiantes de Preparatoria) es la que suele identificarlo con la persona que hace la acción designada por el verbo, o “*agente de la acción*”. En consecuencia se dice que el sujeto es la persona, animal o cosa que realiza la acción del verbo:

**María** cocinó albóndigas.

**Juan** juega por las tardes.

Cuando el sujeto gramatical coincide con el agente de la acción porque se trata de una persona o ser animado que realiza la acción verbal, la identificación es fácil de distinguir. Sin embargo, este criterio semántico resulta insuficiente y difícil de aplicar si el sujeto gramatical es una entidad inanimada, o si por el tipo de situación que designa el verbo, el sujeto gramatical no actúa como agente de la acción:

**El problema de Pedro** me preocupa

Me encanta **la leche**

Me gusta **el chocolate caliente**

Por lo señalado anteriormente, es necesario advertir que el sujeto no se determina preguntando quién, o qué cosa al verbo. A estas preguntas pueden responder otras funciones.

Por otro lado, si tomamos en cuenta los criterios formales, hay que prestar atención a las siguientes consideraciones:

- 1) Recordar que el sujeto suele identificarse con una frase nominal (FN) y el predicado con una frase verbal (FV) entre las cuales se establece una relación de concordancia; esto es, un acuerdo en número y persona entre el elemento nominal y el elemento verbal. Con base en esta característica formal, se llama sujeto a la frase nominal o construcción

equivalente<sup>6</sup> que se distingue en la oración porque concuerda con el verbo en número y persona.

- 2) Otro rasgo formal que identifica a un sujeto gramatical es que éste no puede construirse con preposición. Por lo tanto, en los siguientes ejemplos el sujeto de la oración es la frase nominal que no lleva preposición y concuerda con el verbo en número y persona:

A los alumnos les encantó **la novela de García Márquez**.

Alegraron a Juan **las respuestas de María**

Existen algunos casos que parecen contradecir el principio anterior.

Salvador Gutiérrez Ordóñez (1997, p. 97) menciona que

Existen sintagmas que cumplen los requisitos exigidos para ser considerados sujetos (concordancia en número y persona, conmutabilidad por los pronombres) y que, sin embargo, no presentan usos autónomos. En muchas ocasiones el elemento que precede al hipotético sujeto está incluido en la lista de las preposiciones.

Estos elementos pueden ser: *hasta* y *entre*.

**Hasta.** Prácticamente todos los sujetos pueden venir precedidos por la partícula **hasta**:

Hasta tú querías más sopa

Hasta nosotros lo odiábamos

---

<sup>6</sup> Sustantivo, pronombre personal o adjetivo sustantivado.

Señala, también García Ordóñez (1997, p. 99) que **hasta** asume aquí valores adverbiales pues modifica su significado (no indica ya punto final de un trayecto), es conmutable por otros adverbios: incluso, aun, y finalmente, no se puede sustituir por otras preposiciones.

**Entre.** Cuando el sujeto es múltiple y cooperante en el proceso verbal puede aparecer la preposición *entre*:

Lo hicieron **él y tú**

Lo hicieron **ustedes**

De casos como éste, señala García Ordóñez (1997, p.99) que “*cabe poner en duda si la frase prepositiva introducida por **entre** es el sujeto gramatical o con ella se sobreponen dos funciones: la de sujeto y la de complemento circunstancial de participación*”.

- 3) Aunque con frecuencia se indica que el sujeto gramatical ocupa la posición inicial de la oración, de acuerdo con el orden sujeto+verbo+complementos, no siempre ello ocurre así. En consecuencia, es factible encontrar al sujeto antes del verbo, después del verbo o en medio de la predicación: **Aquel hermoso pueblo** estaba poco habitado. A cada instante salían **hormigas**. En estos días, **mi estado de ánimo** ha mejorado.
- 4) De acuerdo con su estructura, el sujeto puede ser simple o compuesto. Según Helena Beristáin (1984, p. 93) “*se dice que el sujeto es simple cuando consta de un solo núcleo sustantivo (o pronombre equivalente), Se*

*habla de sujeto compuesto, cuando consta de dos o más núcleos sustantivos”.*

5) Finalmente, el sujeto gramatical no aparece explícito en una oración por algunas razones:

a) El sujeto se halla tácito, no aparece de manera explícita, pero se le puede recuperar, en estos casos, la flexión verbal lo manifiesta: Juan atropelló al niño y **huyó**.

b) En otros casos la ausencia del sujeto no puede ser reconstruida debido a que hay verbos que se usan sin sujeto gramatical: *hubo cosas hermosas en esa fiesta*.

c) Cuando el verbo es unipersonal: *llueve mucho*. De acuerdo con Helena Beristáin (1984, p. 86), *llueve la lluvia*, pero nunca decimos así, y usamos la tercera persona.

#### **2.1. 4 El predicado**

La tradición gramatical distingue dos tipos de predicado, el predicado verbal y el predicado nominal. De acuerdo con Rafael Seco (1989, p. 143), “*el predicado es aquello –cualidad o accidente- que se afirma del sujeto*”. Para este estudioso (1989, p.46), “*el predicado vendrá expresado por un verbo, el cual, por naturaleza, además de su sentido predicativo lleva en sí la indicación del sujeto y del momento a que se refiere la predicación, y aun la modalidad que ésta puede*

*ofrecer (mandato, deseo, posibilidad, subjetividad)*". Como se puede observar, la definición anterior, se refiere al predicado verbal.

Señala, también, Rafael Seco (1989) que si lo predicado es una cualidad, ésta vendrá expresada por un adjetivo o un sustantivo; pero también por cualquier otra frase o expresión que de algún modo tenga sentido adjetivo o sustantivo. Las oraciones que tienen un predicado nominal se construyen con un verbo copulativo, principalmente, *ser* y *estar*, más un complemento de tipo nominal, adjetivo o adverbial que complementa la predicación, por ejemplo: ***Ellos son abogados, Pedro está enfermo.***

Las oraciones con predicado nominal, se llaman en la gramática tradicional oraciones copulativas. En este tipo de oraciones el verbo no funciona como núcleo, el predicado nominal es el núcleo, porque se considera el que mayor aportación de contenido realiza, Rafael Seco (1989, p. 144) señala que en oraciones como "***El hombre es mortal***" y "***El árbol está seco***", nuestros juicios consisten en reconocerles a uno y a otro, respectivamente, las cualidades de *mortal* y *seco* que en ellos descubrimos. Es por eso, señala el autor, que los verbos *ser* y *estar* son verbos que tienen un sentido sumamente vago de existencia y estado respectivamente.

De lo anterior, se puede deducir que los gramáticos se guiaban por un criterio semántico más que formal o funcional, por lo que repartían los verbos en dos clases cerradas: verbos copulativos y verbos predicativos. Los primeros se caracterizaban por:

- a) servir de mero puente o enlace entre el sujeto y el predicado nominal,

- b) estar vacíos de significación,
- c) constituir un grupo reducido, básicamente ser o *estar*, aunque algunos autores incluían otros como *parecer*, *semejar*, etc.

Por el contrario, los verbos predicativos se caracterizan por:

- a) constituir el núcleo del predicado,
- b) tener contenido semántico
- c) formar una clase muy numerosa y abierta.

El comentario a esta postura es que contiene algunos errores derivados de primar criterios semanticistas sobre criterios formales, ya que se debe considerar que el núcleo del predicado, desde una perspectiva sintáctica, es siempre el verbo finito debido a que es el que lleva las marcas de predicación, mantiene concordancia con el sujeto en número y persona y sirve de apoyo a los átonos pronominales. Los verbos ser y estar se comportan como el resto de los verbos.

## COMPLEMENTOS VERBALES

### 2.1.5 El complemento directo.

De acuerdo con la definición tradicional Rafael Seco (1989, p. 158), los *“verbos activos transitivos requieren no solamente de un sujeto a quien se atribuya la acción, sino también un objeto en el cual se encuentre esta misma acción, eficacia y cumplimiento.”* Menciona, también, Seco *“que esta palabra se dice que está en caso acusativo y que es una palabra que completa, termina o da virtualidad a un verbo transitivo.”*

Samuel Gili Gaya (1991, p. 208) menciona que *“todo verbo transitivo lleva por lo menos un complemento objetivo en el cual termina y se consuma la acción: el mozo lleva el equipaje; he visto a María”*. Señala el autor que si el verbo (transitivo) no lleva más que un solo complemento, éste es necesariamente el directo, y menciona que éste irá sin la preposición *a* si es de cosa y con preposición si es de persona o de cosa personificada ya que de otra manera podría confundirse con el sujeto.

Ahora bien, el complemento o complemento directo se caracteriza por:

- a) Ser una función inscrita en una relación binaria de dependencia verbal. Su núcleo es siempre un verbo finito, un infinitivo o gerundio.
- b) Ser una función nominal. García Ordóñez (1997: 580) menciona que esta función viene desempeñada por un sustantivo o por cualquier

segmento que haya sido resultado de una transposición nominalizadora<sup>7</sup>:

- Dice **tonterías**
- Dice **que lo ama**
- Compra **lo que no tiene**
- Recuerda **el ayer**

c) Carecer de concordancia con su núcleo.

d) Ser conmutable por los siguientes pronombres átonos: *me, te, la, lo, nos, los, las*<sup>8</sup>.

- Dijo tonterías----- **las** dijo
- -Compró un carro----- **lo** compró

e) Aparecer reduplicado cuando precede a su núcleo:

- La guerra **la** ganó con armas nucleares
- El mejor arroz **lo** comerás en mi casa

f) Ir acompañado de la preposición *a*:

- Trajo **dulces**
- Trajo **a los muchachos**

Ama **a su novia**

---

<sup>7</sup> Se entiende por transposición nominalizadora cualquier segmento que originalmente pertenece a otra categoría y que funcione como sustantivo.

<sup>8</sup> Se omite el pronombre átono *os*, por considerarse inusual en el Español de México

## Identificación del implemento o complemento directo

Para identificar al implemento o complemento directo, lo mejor es apoyarse en sus características formales:

- a) Dependencia de un verbo finito, infinitivo o un gerundio
- b) Es siempre un sustantivo o cualquier segmento que resulte de una transposición nominalizadora.
- c) No debe existir concordancia con el verbo
- d) Puede aparecer sólo o con la preposición *a*

Si un sustantivo no cumple con estas pruebas, se puede descartar como objeto directo, pero existe también otra prueba que nos permitirá determinar si un sustantivo es un implemento, esta prueba es la **conmutación por los átonos pronominales**. Será complemento directo aquél que pueda aparecer sustituido o en redundancia con los siguientes pronombres átonos: ***me, te, la, lo, nos, los, las***. De acuerdo con García Ordóñez (1997), los átonos pronominales tienen una función doble:

- a) Identificadora: nos indican qué función desempeña el sustantivo que conmuta:
  - Lleva lentes-----**Los** lleva (implemento)
  - Castigó a sus hijos-----**Los** castigo (implemento)
  - Pegó a sus hijos-----**Les** pegó (no es implemento)

b) Delimitadora: la extensión del complemento directo es igual al fragmento que se conmuta con el átono pronominal:

- Compra **novelas de amor**-----**Las** compra

Es un error bastante frecuente en los análisis sintácticos de los alumnos de Bachillerato, denominar complemento directo, sólo al núcleo sustantivo. En el ejemplo anterior, el complemento directo o implemento no es sólo novelas, sino el conjunto **novelas de amor**, pues es el segmento que se sustituye por el átono pronominal.

De acuerdo con Rafael Seco (1989, p. 160) tradicionalmente se enseñaba en las escuelas a localizar el objeto directo “*haciendo con el verbo y el sujeto las preguntas ¿qué cosa? O ¿a qué persona?*”, así en el ejemplo, *Marta compra dulces*, la pregunta que identificaría al complemento directo, sería *¿Qué compra Marta?* a lo que responde el complemento directo *dulces*. Señala Seco que este procedimiento está expuesto a muchos errores ya que tiene el inconveniente de desviar la atención del estudiante hacia “*indicios externos*”. Aunque Rafael Seco no indica a qué “*indicios externos*” se puede desviar la atención del estudiante, es probable que se haya referido al hecho de que a la prueba mencionada pueden responder algunos sujetos, ejemplo: ***me alegra la noticia***, en este caso, se preguntaría: *¿qué me alegra?*, ***la noticia***, por lo tanto aquí se asumiría que el complemento directo es la noticia. Por lo anterior, se puede afirmar que esta no es una prueba confiable.

Otra prueba que se suele utilizar para localizar el implemento es la llamada pasivización. El comentario aquí es que los sustantivos que cumplen esta prueba

son en realidad complementos directos, pero existen elementos que no la cumplen y pueden ser implementos. Dicho de otra forma, no todas las estructuras con complemento directo admiten esta transformación:

- La casa mide **cuarenta metros**
- La casa **los** mide
- Cuarenta metros son medidos por la casa

#### **2.1.6 El complemento indirecto.**

De acuerdo con Samuel Gili Gaya (1991, p. 208), el verbo forma con su complemento directo una unidad mental compleja que puede llevar a su vez un complemento. El autor menciona que en casos como **“el comerciante pagó su deuda”**, verbo y complemento pueden constituir una representación conjunta (pagar su deuda) o, en otras palabras, un concepto verbal incrementado, aplicable a un nuevo objeto: **“el comerciante pagó su deuda a Andrés”**. Este nuevo complemento, en palabras de Samuel Gili Gaya (1991), se llama indirecto porque no recibe la sola acción significada por el verbo, sino la que expresa la unidad de éste con su primer complemento.

En relación con lo anterior, existe una controversia entre los gramáticos sobre la pertinencia de llamar indirecto a este complemento ya que de acuerdo con Rafael Seco *“la designación de término indirecto que se da al dativo no parece propia, pues no es la persona o cosa que recibe indirectamente la acción del verbo, como se acostumbra decir”* (1987, p. 161). El autor utiliza un ejemplo: *“El cura ha regalado un libro a Andrés”* y menciona que no se puede decir que el libro

es el que recibe la acción de regalar, ya que quien la recibe propiamente es Andrés. Explica, líneas abajo que: *“lo que ocurre es que el acusativo complementa la acción del verbo, y el dativo complementa la acción del verbo después de incrementada en el acusativo.”*

Con respecto a lo anterior, Samuel Gili Gaya (1991, p. 208) menciona que las definiciones tradicionales del acusativo y del dativo pueden ser mantenidas a condición de restituirles su significación originaria ya que el acusativo es, en efecto, la persona o cosa que recibe directamente la acción del verbo y el dativo no recibe directamente la acción del verbo y que en eso se equivoca Lenz cuando caricaturiza las definiciones mencionadas en el ejemplo *“el padre dio una bofetada al niño”*, ya que en este caso, el niño recibe muy directamente la acción del verbo. Menciona Gili Gaya que *“Esta broma indica que el autor no se dio cuenta del sentido estrictamente gramatical con que están empleados los términos directo e indirecto”*. Señala adelante que el niño recibe directamente la acción de *dar una bofetada* (complejo de verbo y acusativo), pero no recibe la del verbo solo (dar)<sup>9</sup>. Concluye el autor diciendo que el conjunto verbo + acusativo tiene un complemento (el dativo), que es directo en relación con dicho conjunto, pero indirecto con respecto al verbo solo. Como se puede apreciar, Samuel Gili Gaya, se apoya en criterios formales más que semánticos para su caracterización del complemento indirecto. Pasaremos, ahora a la caracterización de dicho complemento.

---

<sup>9</sup> Samuel Gili Gaya indica que igual confusión sufre Rafael Seco en el siguiente ejemplo “El cura ha regalado un libro a Andrés”.

El complemento indirecto se caracteriza por:

- 1) Ser una función nominal. Sólo puede ser representada por un sustantivo o cualquier segmento que sea el resultado de una nominalización:
  - Dice mentiras a su mamá
  - Dice mentiras a los que viven con él
- 2) Tener como núcleo un verbo finito, un infinitivo, un gerundio o un participio.
- 3) Carecer de concordancia con su núcleo.
- 4) Ser representado, en conmutación o en redundancia, por los siguientes pronombres átonos: **me, te, le, se, nos, les**.
- 5) Venir precedido en su manifestación léxica, siempre por la preposición *a*. Cuando el complemento es un átono pronominal, evidentemente, la preposición no aparece.

### **Identificación del complemento indirecto:**

Para identificar el complemento indirecto nos podemos apoyar en índices negativos y pruebas positivas:

- a) índices negativos (su incumplimiento por parte de un segmento es causa suficiente para no considerarlo complemento indirecto; por el

contrario, su cumplimiento no es motivo suficiente para determinar que en realidad cumple esa función). El complemento indirecto es:

- Un sustantivo o un elemento nominalizado
- Depende de un verbo finito, infinitivo, gerundio o participio
- Presencia obligada de la preposición **a**.

b) índice positivo: El complemento indirecto puede conmutarse o aparecer en redundancia con los pronombres: **me, te, se, nos, les**:  
lleva dulces a su novia----le lleva dulces.

Cuando dos átonos pronominales de tercera persona aparecen seguidos, uno de ellos, el primero, se transforma automáticamente en **se**. Cuando coinciden los referentes pronominales de implemento y complemento indirecto, es este último el que se transforma en **se**: *Juan daba dulces a María*---- *Juan se los daba*.

Debido a que los átonos pronominales de primera y segunda persona del singular y del plural (me, te, nos) son idénticos en los dos complementos, se deben conmutar por la tercera persona, para determinar su función: *me pellizco-- a él lo pellizco a ella la pellizco*. Luego, *me* en el caso anterior es complemento directo.

### 2.1.7 El complemento circunstancial

Semánticamente denota lugar, tiempo, modo u otras circunstancias que expansionan la significación verbal. Es un grupo muy amplio y heterogéneo que presenta diversas estructuras:

- a) Sintagma nominal: llueve **los días pares**
- b) Sintagma adverbial: vive **lejos**; habla **claro**; se instaló **cómodamente**.
- c) Sintagma preposicional: lo tomó **con fuerza**, Nos encontramos **en la calle**,

A estos complementos también se les llama ablativos y se puede decir que son los que quedan después de haber analizado los otros elementos. Lo que resta es identificarlos. Su identificación es sencilla ya que responden a las preguntas ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿cómo? Ejemplo: ¿cuándo llueve? **los días pares**

De acuerdo con Gili Gaya (1991, p. 70) “*los complementos circunstanciales son los que expresan el lugar, modo, tiempo, medio, causa o instrumento de la acción verbal. Ejemplos: Desde mi casa veo la torre de la iglesia; cumpliré de buena gana el encargo de usted; En aquellos años no se había inventado el ferrocarril; Escribiré con la pluma nueva.*” Los complementos circunstanciales de cada oración son respectivamente: *desde mi casa* (lugar); *de buena gana* (modo); *en aquellos años* (tiempo); *con la pluma nueva* (instrumento).

### CAPÍTULO 3. LA ORACIÓN COMPUESTA

Juan M. Lope Blanch en su *Análisis gramatical del discurso* (1987), menciona que existen en la lengua algunas estructuras sintácticas de notable complejidad y dificultad y es probable que la mejor manera de dominar tales estructuras sea el contacto constante con usuarios naturales y que esto depende del ambiente familiar y social en que se desenvuelve el educando, además de la lecturas que haga el aprendiz y de su personal capacidad de aprehensión y asimilación. Menciona que no todos los individuos se hallan inmersos en condiciones tan favorables y que *“La enseñanza escolar parece ser el factor que origina mayor y más intensa consciencia lingüística”*.

En este capítulo me ocuparé de tales estructuras complejas, expondré primero los conceptos de oración compuesta para después abordar la coordinación y la subordinación.

Helena Beristáin (1984, p. 432) distingue dos tipos de oración: la oración compuesta y la oración compleja y las define de la siguiente manera:

1. La oración compuesta encierra un conjunto de dos o más oraciones simples e independientes que se relacionan entre sí coordinándose.
2. La oración compleja encierra un conjunto de dos o más oraciones simples, alguna de las cuales es dependiente o subordinada porque cumple alguna función (sustantiva, adjetiva o adverbial) dentro de otra que, por eso mismo, pasa a ser subordinante.

Para Samuel Gili Gaya (1991), una oración compuesta es aquella que contiene más de una oración gramatical y agrupa dentro de este concepto tanto a las oraciones coordinadas como a las subordinadas.

Juan M. Lope Blanch (1983, p. 45) menciona que el nombre de “*oración compuesta*” podría reservarse exclusivamente para los períodos en los que alguno de los elementos constitutivos de la oración gramatical básica [S] o [P], es a su vez una oración. Tal cosa sucede, según el autor, en el caso de los períodos subjetivo y predicativo. Señala Lope Blanch que si en una oración gramatical uno cualquiera de sus elementos nucleares, [S] o [P] o ambos, se transforma a su vez en una oración, el resultado será un sintagma complejo, al que tal vez pueda darse el nombre de “*oración compuesta*”, debido a que está *compuesto* por dos componentes oracionales, uno de ellos “*encajado*” en el otro. El autor ejemplifica lo anterior de la siguiente manera:

1. *Quien canta su mal espanta*
2. Tú fuiste *el que le engañó*

En las expresiones (1) y (2), el elemento subjetivo del primero y predicativo del segundo está constituido por una estructura sintáctica que es, en sí, una misma, una oración gramatical articulada en [S k P]. Cada una de estas oraciones (la subjetiva y la predicativa) son parte constitutiva, nuclear, de la oración total, verdadera oración compuesta.

El autor señala que en los otros períodos hipotácticos<sup>10</sup>, la oración subordinada es un simple complemento de la principal, y no un elemento constitutivo de ella. Tal es el caso de la oración subordinada adjetiva ya que ésta no es más que un complemento de la oración principal. En el ejemplo **“Leí el libro que me recomendaste”** la oración principal tiene plenitud formal por sí misma ya que posee un [S] y un [P] propios y diferentes de la oración subordinada y ésta podría suprimirse, lo que no puede pasar en los ejemplos del tipo (1) y (2) ya que éstas no cumplen dentro del período las funciones propias de un elemento *secundario*, sino las correspondientes a un elemento esencial o *constitutivo*.

Las oraciones predicativas y sujetivas no son las únicas que pudieran recibir el nombre de oraciones compuestas, de acuerdo con Juan M. Lope Blanch (1987, p. 46) los períodos objetivos, también podrían considerarse similares a los subjetivos y predicativos, debido a que

el elemento nuclear de oración [P] suele ser un verbo conjugado o no. O sea, un predicado verbal. Ahora bien, esa identificación de [P] con el (V)erbo es exacta cuando se trata de verbos intransitivos usados intransitivamente, como en “los perros ladran”, donde la función de [P] corresponde exclusivamente al verbo. Cualquier otro elemento que pudiera aparecer en esa oración sería simplemente complementario, no constitutivo de la oración.

El autor señala que no siempre es así, ya que en casos con verbos transitivos, cabría preguntarse si el elemento esencial del [P] es el verbo o si lo es el complemento directo o si lo es la unión de ambos ya que es evidente que en

---

<sup>10</sup> El período hipotáctico corresponde a la subordinación.

muchas ocasiones, la función predicativa corresponde, en realidad, al complemento directo u objeto. En **“Fulano dio un paseo”**, lo que se predica de Fulano no es el **dar**, sino el **pasear**. El estudioso de la lengua indica que hay varios tipos de estructuras predicativas en que la función nuclear está a cargo de un nombre que aparece acompañado por un verbo auxiliar, en rigor no predicativo por sí mismo y que el esquema de esas estructuras predicativas es “verbo auxiliar + complemento directo”.

La clasificación de oración compuesta hecha por Juan M. Lope Blanch, abarca otro tipo de período que pudiera considerarse oración compuesta: el formado por oraciones prepositivas, cuyo funcionamiento es similar al de las objetivas. De acuerdo con el autor en ejemplos como **“ayer supe que estaba enfermo”**, la función predicativa corresponde a **“supe que estaba enfermo”** y de manera analógica, en **“ayer me enteré de que se había quemado”**, la función predicativa correspondería a *me enteré de que se había quemado*, es decir, al verbo regente y a la oración predicativa conjuntamente.

De la agrupación de oraciones compuestas, Juan M. Lope Blanch (1987, p. 49) señala en una nota al pie de página, que:

Esta agrupación de oraciones que denominó “compuestas” me parece absolutamente secundaria para mis propósitos y no pertenece a la serie de conceptos anteriores (oración frase, etc.); no se distingue esencialmente del período, sino que es sólo un tipo especial de él.

Esto es interesante ya que para el autor, las oraciones compuestas forman parte de lo que él clasifica como período, por lo que en este trabajo se retomarán los conceptos de período propuestos por este estudioso de la lengua.

Por su parte, Rafael Seco (1989) comparte la distinción de Samuel Gil Gaya y menciona que la oración compuesta está formada por dos o más oraciones simples; la unión puede ser de dos maneras diferentes; para ejemplificar, examina la expresión: “**Yo saldría a dar un paseo, pero hace demasiado calor**”, luego indica que como se puede observar, las dos oraciones simples del período (**Yo saldría a dar un paseo y Hace demasiado calor**) ofrecen un sentido completo e independiente la una y la otra, pero existe entre las dos un lazo de unión, que es la conjunción **pero**, en este caso se dice que las dos oraciones están coordinadas. La coordinación, de acuerdo con el autor, es la relación entre oraciones por medio de conjunciones. Las oraciones que se relacionan de esta manera, tienen en sí mismas sentido completo e independiente.

El autor indica que las oraciones subordinadas también son oraciones compuestas, sólo que la relación que se establece entre éstas es diferente y lo ejemplifica con la expresión: “**Pedro anhela que su obra triunfe**”. Nos indica, Seco, que la primera oración, cuyo predicado es **anhela**, tiene sentido completo pero solamente cuando se le añade la segunda cuyo predicado es **triunfe**. Entonces, la primera que es la oración principal, adquiere sentido gracias a la oración segunda que cumple en este caso la función de objeto directo.

### 3.1 Oraciones coordinadas

La parataxis o coordinación es considerada como la forma más sencilla del habla infantil, Julio Cejador citado por Juan M. Lope Blanch (1995, p. 68), señala que: *“El primer procedimiento de relaciones oracionales, más infantil y analítico, es el que forma la Parataxis o Coordinación”*. Esto es importante ya que en la práctica profesional, los profesores observamos que los adolescentes utilizan en sus trabajos escritos el procedimiento de coordinación con mucha frecuencia y esto supone, como se había señalado en el capítulo primero, una menor madurez sintáctica.

En efecto, Hunt (1970b) señala que:

La coordinación es un procedimiento relativamente inmaduro para juntar pequeñas oraciones y formar otras más grandes, es un procedimiento que los niños van a descartar cuando tengan más edad, o mejor aún, que van a reemplazar por otros procedimientos.

En este apartado, se repasará el concepto de coordinación, así como la clasificación de esta relación oracional y los nexos más frecuentes de este procedimiento. Para Helena Beristáin (1984, p. 433):

dentro de la oración compuesta, las oraciones simples e independientes, se relacionan entre sí coordinándose como si fueran palabras de la misma categoría: una serie de sustantivos, una serie de adjetivos, una serie de adverbios, etcétera.

Gili Gaya (1991) establece que la coordinación es una relación entre oraciones distintas que se da por medio de conjunciones y es similar a la relación

que se establece entre elementos análogos de una misma oración. Como se ve, la definición de coordinación de ambos estudiosos de la lengua es similar, por lo que podemos pasar a la clasificación de las oraciones coordinadas.

### 3.1.1 Clasificación de las oraciones coordinadas

Existe entre los gramáticos un desacuerdo en la clasificación de la oración coordinada, un ejemplo de lo anterior, es la clasificación de Helena Beristáin (1984) quien reconoce cinco clases de coordinación: *copulativa*, *adversativa*, *disyuntiva*, *continuativa* y *distributiva*. Samuel Gili Gaya (1991), en cambio, reconoce solamente cuatro clases: ***copulativa***, ***distributiva***, ***disyuntiva*** y ***adversativa***. Por su parte Juan M. Lope Blanch (1983) clasifica los períodos paratácticos en ***copulativo***, ***ilativo o continuativo***, ***distributivo***, ***adversativo***, ***disyuntivo y declarativo***.

En este trabajo, nos ocuparemos sólo de las oraciones que menciona Gili Gaya (1991, p. 272), ya que como él señala

“existe, una amplia zona de indiferenciación en la cual es difícil decidir si las oraciones son coordinadas o subordinadas, tal es el caso de la relación causal y consecutiva. Tanto en la historia de las conjunciones causales como en el uso moderno del período causal, es casi siempre imposible distinguir la causa lógica (coordinativa) del motivo determinante de la acción (subordinativo)”.

Explica que él prefiere incluir todas las causales en el período hipotáctico o subordinado, en cuanto expresan una acción complementaria del verbo principal.

### 3.1.2 Coordinación copulativa

Como se señaló con anterioridad y de acuerdo con Gili Gaya (1991, p. 208), *“La conjunción y es la primera que aparece en el lenguaje del niño; ni, por encerrar una doble significación es algo más tardía, pero es también de las primeras...”*. Advierte, también que la repetición de la conjunción **y** es la forma *“infantil y popular de las narraciones”*, menciona que en estas primeras fases de lenguaje, esta conjunción sirve para expresar muchas relaciones que más tarde se expresarán por otros medios. El autor define la coordinación copulativa como una relación de simple suma; la caracteriza de acuerdo con el nexos coordinante mediante el cual se establece la relación: **y**, cuando las oraciones sumadas son afirmativas, **ni**, cuando son negativas. El autor señala que cuando los miembros afirmativos relacionados son más de dos, la conjunción precede únicamente al último: *“niños, jóvenes y viejos se divertían mucho”*. Cuando las oraciones sumadas son negativas, en cambio, lo más frecuente es que el nexos **ni** se repita delante de cada miembro de la oración coordinada, esto con el fin de resaltar su carácter negativo: *“no están tristes, ni descontentos, ni quejosos de su suerte”* (1991, 277). Otro punto importante en relación con la coordinación es que para que ésta pueda tener lugar, es necesario que los juicios o términos copulados sean todos afirmativos o todos negativos, ya que de no ser así, se produce una contrariedad parcial o total entre ellos: *“tú eres muy listo y no me engañarás”* (1991, p. 278) como se puede advertir, la oración coordinada anterior equivale a: *“tú eres muy listo, pero no me engañarás”* y se tiene, como dice Gili Gaya (1991, 278), *“un carácter adversativo más o menos acentuado”*

Por su parte, Helena Beristáin (1984) sólo señala que las coordinadas copulativas expresan adición o gradación y que los nexos más frecuentes son: **y**, **e**, **ni**, **más** (cuando equivale a **y**). Ejemplo: *Asistieron y participaron*.

### 3.1.3 Coordinación distributiva

Cuando el hablante se refiere alternativamente a dos o más oraciones, o a varios sujetos, verbos, atributos o complementos de una misma oración, forma oraciones distributivas. Gili Gaya (1991, p. 279) señala que este tipo de oraciones no llevan conjunción sino que van yuxtapuestas y que se relacionan empleando palabras correlativas, y a veces repitiendo una misma palabra: **aquí...allá**, **unos...otros**, **tan pronto...tan pronto**, **bien...bien**, **ya...ya**. Ejemplos: *Unos reían, otros lloraban, Todo era jolgorio, aquí cantaban, allá bailaban*.

Helena Beristáin (1984, p.433) explica que las coordinadas distributivas expresan distribución y que en ellas se contraponen acciones distribuidas entre varios agentes. A diferencia de Gili Gaya, la autora menciona que la relación entre las coordinadas distributivas se establece no por yuxtaposición sino por medio de nexos, los correlativos: **aquí...allí**, **éste...aquél**, **antes...después**.

### 3.1.4 Coordinación disyuntiva

La coordinación disyuntiva expresa que una de las oraciones excluye a las demás del período. La relación entre estas oraciones se establece por medio de la conjunción **o**: “*Uno u otro tendrá que asistir a la ceremonia*”. Señala Gili Gaya

(1991, p. 280) que en algunas ocasiones hay debilitamiento de la disyunción: **“El tío, los hermanos o el tutor pagarán los daños que causo el muchacho”**. El ejemplo anterior, es indiferente que sea uno u otro el que pague. Es posible, también, que en algunos casos llegue a desaparecer la significación disyuntiva para convertirse en distributiva, o mera oración copulativa: **“Aquí o en mi patria estoy siempre a sus órdenes”**; **“Come o bebe lo que quieras”**.

### 3.1.5 Coordinación adversativa

Cuando dos oraciones expresan juicios de cualidad lógica diferente, uno afirmativo y otro negativo, se establece una relación adversativa. Las conjunciones en las que aparece más clara la contrariedad de los juicios son: **mas, pero, empero, sino, sin embargo, etc.** Señala Gili Gaya (1991, p. 281) que a veces la contraposición de las dos oraciones no se debe a la presencia de palabras negativas, sino que es resultado de la oposición de significados como en: **Es mi amigo, pero castigaré sus excesos; Odiaba a su esposo, pero sabía disimular.**

La contrariedad de las oraciones adversativas puede ser parcial o total. En el primer caso se expresa una corrección o restricción el juicio de la primera oración, pero no incompatibilidad; la coordinación en este caso es **restrictiva**: **no tenía dinero, pero supo arreglarse**. Si hay incompatibilidad entre ambas oraciones, de manera que la afirmativa excluya totalmente a la negativa, la coordinación es **exclusiva**: **no es esa mi opinión, sino la tuya**.

### 3.2 Oraciones subordinadas

De acuerdo con Gili Gaya (1991, p. 285) *“toda oración subordinada se halla incorporada a la principal y guarda con ella la misma relación que guardan con el verbo los elementos sintácticos de la oración simple”*. De acuerdo con lo anterior, las oraciones subordinadas se pueden analizar de la misma forma que se analizan las oraciones simples por lo que siempre que analicemos oraciones subordinadas encontraremos que la subordinada ejerce con respecto a la subordinante una de las siguientes funciones: *sujeto, complemento del sujeto, atributo, complemento del atributo, complemento del verbo: directo, indirecto, circunstancial y complemento de cualquier complemento*.

Para la exposición teórica de este concepto, en este capítulo se retomará la clasificación de las oraciones subordinadas a partir de los llamados transpositores: */que<sup>1</sup>/ y /que<sup>2</sup>/*.

#### 3.2.1 Clasificación de la subordinación sustantiva

Como se sabe, el sustantivo puede desempeñar varias funciones dentro de la oración: sujeto, complemento directo, indirecto, circunstancial y adnominal<sup>11</sup>.

En este apartado, trataré de manera breve, el llamado **que conjunción**, ya que es el nexo mediante el cual se introducen las oraciones sustantivas. Lo anterior es para diferenciarlo con criterios estrictamente funcionales del **que relativo**, que será tratado más adelante.

---

<sup>11</sup> Algunos autores entre los que se encuentra Juan M. Blanch (1983) clasifican a las oraciones subordinadas adnominales dentro de las oraciones adjetivas.

E. Alarcos Llorach (1980) mantiene la separación de estos dos *que*. Llama al *que* conjunción /que<sup>1</sup>/ y al *que* relativo como /que<sup>2</sup>/; ahora bien, no hace una separación tan radical, como lo hace la gramática tradicional. Para E Alarcos:

- a) /que<sup>1</sup>/ y /que<sup>2</sup>/ son transpositores, un rasgo en el que coinciden y que puede justificarse desde la diacronía.
- b) /que<sup>1</sup>/ y /que<sup>2</sup>/ aunque homófonos, se diferencian en que:
  - el /que<sup>1</sup>/ es transpositor de núcleo verbal a sustantivo;
  - el /que<sup>2</sup>/ es transpositor de un núcleo verbal a adjetivo.

Por lo tanto, en lo que al /que<sup>1</sup>/ concierne, tendremos que la oración o NV transpuesto por el /que<sup>1</sup>/ desempeñará todas las posibles funciones de un sustantivo:

*SUJETO*: Será interesante que nos lo digan: *Eso será interesante.*

*IMPLEMENTO*: Anunció que vendría. Anunció sus *propósitos.*(O.D.)

*COMPLEMENTO*: Daré premio al que me ayude. Daré premio al *ayudante* (O.I.)

*ADITAMENTO*: No salieron porque llovía. No salieron *por la lluvia.* (C)

*ATRIBUTO*: La verdad es que no te enteras. La verdad es *tu ignorancia.*

Como se ve en los ejemplos anteriores, el que haya sido posible la sustitución de la oración transpuesta por el /que<sup>1</sup>/ por un sustantivo o pronombre

equivalente, que no modifica para nada la estructura oracional, es muestra de que, efectivamente, las oraciones subordinadas sustantivas cumplen con la función que se menciona en cada caso. El comentario a este respecto es que en principio, cuando existen sinónimos o el mismo lexema pueden funcionar como sustantivo (por ejemplo: *venida*) y verbo (*vengo*) no hay estricta necesidad, a no ser por razones estilísticas, del uso del */que<sup>1</sup>/*. Ahora bien, estos procedimientos permiten que ciertos lexemas que no son categorialmente sustantivos puedan funcionar como tales. Por ello se puede decir que la transposición del */que<sup>1</sup>/* es un medio especial de derivación que la lengua utiliza. Ahora bien, creemos que el valor de la transposición, en este sentido, es más importante como procedimiento de síntesis o agrupación sintagmática, por ejemplo:

El viene + eso nos preocupa = Nos preocupa que venga

La agrupación sintagmática se hace más clara cuando permite omitir la repetición de elementos comunes de las dos oraciones originarias.

Por otra parte, de acuerdo con Alarcos (1973, p.262), la conjunción */que<sup>1</sup>/* admite a veces el artículo, con la particularidad de presentar movilidad genérica. En tales casos, el artículo no expresa otro contenido que el de mayor relieve o énfasis: ***nos preocupa que se quede atrás***=***nos preocupa el que se quede atrás***, o bien se presenta condicionado por la posición y función del grupo transpuesto dentro de la oración: ***el que venga nos preocupa***, junto a ***nos preocupa que venga***. Alarcos indica que es inusual el artículo enfático fuera de la función de sujeto. Por su parte Gili Gaya (1991, p. 288) señala que las oraciones en función de sujeto admiten el artículo pero que no es indispensable.

Para concluir la clasificación de las oraciones subordinadas sustantivas se puede decir que:

1. Cumplen las mismas funciones que el sustantivo: sujeto, implemento, complemento, aditamento y atributo.
2. De acuerdo con la gramática tradicional, estas funciones son: Sujeto, complemento directo, complemento indirecto, complemento circunstancial, y de atributo.
3. Dado que cumplen las mismas funciones, se pueden identificar con los mismos criterios con los que se identifican los elementos antes mencionados y que ya han sido señalados anteriormente.

Antes de pasar a la clasificación de la oración subordinada adjetiva, quiero tratar una cuestión: la relativa al lugar que deben ocupar las oraciones adnominales, esto es a las que funcionan como complemento de un nombre – sustantivo o adjetivo- al que se refieren a través de una preposición. De acuerdo con Gili Gaya (1991, p. 298), uno de los diferentes oficios del sustantivo es el de complementar a otro sustantivo o un adjetivo. El autor menciona que la relación se establece por medio de una preposición, por ejemplo: *miedo de una reprimenda, satisfecho con su conducta*. El sustantivo complementario puede ser una oración entera: ***estoy satisfecho de que su conducta haya mejorado; estará contento con que le den el segundo premio***. Menciona, también Gili Gaya que no pueden emplearse todas las preposiciones en el caso de las subordinadas, ya que de

acuerdo con la Academia, cuando las oraciones son complemento de un sustantivo o de un adjetivo, llevan la preposición **de**<sup>12</sup>.

Como se puede apreciar, estas oraciones han sido consideradas por la gramática tradicional dentro del grupo de oraciones subordinadas sustantivas, pero de acuerdo con Juan M. Lope Blanch (1995, p. 97) serían adjetivas:

Por una parte cabe considerar que equivalen o sustituyen dentro de la oración simple, a un nombre sustantivo morfológico. Así, “No nos detuvo el temor *de que pudiera regresar algún día*”, la oración subordinada de que pudiera regresar desempeña la misma función que en la oración simple desempeñaría un sustantivo morfológico: “No nos detuvo el temor de su posible regreso”. Pero, por otro lado, la función misma del complemento adnominal es de carácter adjetivo, en cuanto complemento de un sustantivo. Un “*barco de carga*” es un “*barco carguero*”, y un *carácter de hierro* es un *carácter férreo*.

Juan M. Lope Blanch (1995, p. 98) indica que el reducido número de adjetivos con que cuenta la lengua española determina el uso frecuente de sustantivos “degradados” funcionalmente a la categoría complementaria de adjetivos y que en consecuencia, las oraciones adnominales desempeñarían una función de carácter adjetivo y que si bien como equivalentes o sustitutos de sustantivo morfológico podrían caer entre las subordinadas sustantivas, por la

---

<sup>12</sup> A este respecto señala Gili Gaya (1991, p. 299) en una nota al pie que la Academia incluye en este grupo las oraciones que son complemento de un verbo por medio de preposición y que esto es un error ya que los complementos del verbo son en este caso circunstanciales. En cambio, los complementos adnominales no afectan al verbo ni indican circunstancias de la acción; son complementos de segundo grado.

función que desempeñan parece preferible clasificarlas entre las subordinadas adjetiva.

### 3.2.2 Clasificación de la subordinación adjetiva

La gramática tradicional da el nombre de oración de relativo a las oraciones que modifican a un sustantivo. La relación entre estas oraciones se establece por medio de un pronombre relativo. De acuerdo con Gili Gaya (1991, p. 306), los relativos que introducen este tipo de oraciones son **que, cual, quien, cuyo** y algunos adverbios relativos: **donde, como, cuanto** y algunas veces **cuando**. De acuerdo con esto, los pronombres relativos tienen doble función: primero reproducir el sustantivo, y luego como nexos entre la oración principal y la subordinada.

En este apartado, se le dará especial atención al llamado /*que*<sup>2</sup>/ ya que como veremos es el relativo universal. Emilio Alarcos (1973, p. 264) indica que el relativo /*que*<sup>2</sup>/ ofrece mayor complejidad funcional que la conjunción /*que*<sup>1</sup>/ ya que junto a su papel de transpositor, acumula un valor de referente a otra función dentro de la oración transpuesta primaria.

Iremos por partes. De acuerdo con Alarcos (1973, p. 281)

Es nombre todo sintagma que en función de implemento puede aparecer solo (compra *pan*); es adjetivo todo sintagma que aparezca solo, únicamente en función de atributo (está *tierno*); si dentro de un grupo sintagmático aparecen ambos, el primero es siempre nuclear y el segundo adyacente p. e., *pan tierno*.

Indica el autor que el relativo /que<sup>2</sup>/ funciona como transpositor de una oración a término adyacente en un grupo nominal: *los alumnos no trabajan + nos preocupan* ? *los alumnos que no trabajan nos preocupan*. De lo anterior, se desprende que las oraciones transpuestas funcionan como los adjetivos, es por eso que las encontraremos desempeñando el papel de término adyacente en el grupo nominal y de atributo en los predicados.

Con el transpositor /que<sup>2</sup>/ suelen distinguirse dos tipos de construcción: el explicativo y el especificativo: los amigos, *que me aman*, son leales; frente a los amigos *que me aman* son leales. De acuerdo con Gili Gaya (1991) las oraciones explicativas van separadas de la oración principal por una pausa. Con ellas se expresa que todos los amigos son leales, lo que se explica con la oración adjetiva es la cualidad o circunstancia, en este caso, que mis amigos me aman (todos). En este sentido, se puede anotar el carácter independiente de las oraciones explicativas ya que podrían suprimirse sin alterar el sentido de la oración principal por lo que se pueden considerar como oraciones parentéticas. Las oraciones especificativas, por su parte, restringen el concepto del antecedente; en el ejemplo, indica que solamente los amigos que me aman son leales.

Para concluir el análisis de la oración subordinada adjetiva, se hará una breve revisión de los pronombres relativos ***cual***, ***quien***, ***cuyo***, y los adverbios relativos ***donde***, ***como*** y ***cuanto***.

**Cual.** Cuando se usa con artículo es pronombre relativo, sin artículo es correlativo de tal, por lo que la presencia del artículo es indispensable. Los relativos ***el cual***, ***la cual***, ***lo cual***, ***los cuales*** y ***las cuales***, tienen sentido

explicativo, y por esto pueden sustituir a que explicativo. El uso de este relativo puede resolver algunas ambigüedades de la lengua ya que cuando el relativo está alejado de su antecedente, se recomienda el uso de éste. El ejemplo que proporciona Gili Gaya (1991, p. 307) servirá para ilustrar lo anterior: ***Entraron dos máscaras, cuando la fiesta estaba en todo su apogeo, las cuales llamaban la atención por la vistosidad de sus disfraces***, menciona el autor que el relativo ***las cuales***, es más expresivo que el ***que***, ya que este último no expresa género y número y por consiguiente no se enlaza con su antecedente con tanta claridad como el primero.

**Quien.** Se usa únicamente para personas o cosas personificadas. Cuando lleva antecedente expreso, su uso no ofrece particularidades especiales, salvo el no poder ser sujeto de una oración especificativa. No se puede decir, por ejemplo, ***el hombre quien cocinó la carne, la señora quien no quiere leer***, sino ***el hombre que cocinó la carne y la señora que no quiere leer***.

**Cuyo.** Es un determinante relativo y posesivo a la vez, que une un sustantivo de la oración principal con otro sustantivo de la oración que encabeza; este segundo sustantivo expresa la persona o cosa poseída por el primer sustantivo. Gili Gaya (1991, p. 308) menciona que el olvido de su carácter posesivo motiva algunas veces su empleo como un relativo cualquiera, con lo cual se comete un error que los gramáticos censuran: ***la novela la cual su autor fue premiado se agotó enseguida***. En el ejemplo, el error consiste en haber usado el

relativo *la cual*, que no es posesivo, cuando se requería un posesivo, ya que se habla del autor de una novela, es decir, de una novela que tiene un autor.

**Adverbios relativos.** Los adverbios *donde*, *como*, *cuanto*, y alguna vez *cuando*, pueden sustituir a los relativos *que* y *el cual*. *Donde* se usa con un antecedente que exprese lugar, o con las preposiciones *de* y *por*, para indicar deducción o consecuencia; por ejemplo: ***El jardín donde jugaba tenía pinos; el pueblo donde nací es muy pobre.*** *Como* tiene valor modal y se usa con valor sustantivo antecedente que significa modo, manera, medio, arte. *Cuanto* es relativo de generalización, sustituye a *lo que* cuando el antecedente es el indefinido todo, expreso o tácito: Todo *cuanto* decía era gracioso; come *cuanto* quieras. El empleo del adverbio *cuando*, con valor de relativo es poco frecuente; pero puede decirse, por ejemplo: ***“el tiempo cuando íbamos a la escuela”***. Un último punto, que señala Gili Gaya (1991, 309) con respecto a los relativos es que las oraciones que están formadas con adverbios relativos oscilan ente el carácter adjetivo y adverbial.

### 3.2.3 Clasificación de la subordinación adverbial

Este tipo de oraciones funciona de la misma manera que funciona un adverbio, por lo que se puede decir que modifican cualitativa o cuantitativamente a la oración principal. Gili Gaya (1991, p. 311) apunta que estas oraciones se confunden con frecuencia con las sustantivas que ejercen función de

complemento circunstancial del verbo. En ese sentido, Gili Gaya (1991, p. 295) indica que puede ser útil el criterio formalista de llamar “*complementarias sustantivas*” a las que se enlazan con el verbo principal como término de una preposición, ya que por este hecho tales oraciones son sustantivas y equivalen a sustantivos morfológicos, por ejemplo: “***te esperaré hasta que den las seis***”, que equivaldría a “***te esperaré hasta las seis***”.

Existe también otro problema de identificación de estas oraciones ya que como señala Gili Gaya, las subordinadas adverbiales que se introducen por medio de adverbios relativos, “*no son sólo semejantes, sino a veces idénticas a las adjetivas*”, por ejemplo: “*Aquel era el lugar donde pasé mi infancia*” (1991, p. 312), frente a “*allí es donde pasé mi infancia*”. Por los problemas de identificación que se mencionaron, se retomará la clasificación que propone Gili Gaya<sup>13</sup>.

1. Oraciones de carácter circunstancial, éstas expresan las tres relaciones fundamentales de *espacio, tiempo y modo*. Corresponden a los adverbios de estas clases.
2. Oraciones subordinadas que expresan relaciones cuantitativas, y corresponden a los adverbios de cantidad y de comparación. Comprende este grupo las oraciones comparativas y las consecutivas.

---

<sup>13</sup> Gili Gaya aclara que esta clasificación es la que propone R. Seco en su Gramática (II, 133)

3. Oraciones de relación causativa: expresan relaciones de causa, van unidas a la principal por medio de conjunciones o frases conjuntivas. Se incluyen en este grupo las condicionales y las concesivas.

**Oraciones adverbiales de lugar.** El adverbio relativo usual es **donde**. Su antecedente puede ser un adverbio de lugar, un sustantivo que exprese lugar, un pronombre neutro, o el concepto general expresado por una oración entera: *Allí es donde voy*; *No conocía la ciudad adonde habíamos llegado*; *Esto me dijo, por donde conocí en seguida su intención*; Muchas veces el antecedente se calla por innecesario: *voy donde me llaman*. Otras veces es indeterminado: *Donde las dan, las toman*; *adonde fueres haz lo que vieres*. Cuando las relaciones locales expresan movimiento, **donde** puede llevar las preposiciones correspondientes: **Adonde** (escrito como una sola palabra) indica lugar de destino; **de donde**, el de procedencia u origen; **por donde**, el lugar de tránsito; **hacia donde**, la dirección; y **hasta donde**, el límite de movimiento. El lugar de permanencia o reposo se expresa por *en donde*, y más corrientemente por el simple **donde**. Ejemplos: *iba adonde tú sabes, la familia de donde viene es muy ilustre*; *no se sabe por donde ha pasado*; *con la nevada no veíamos hacia donde caminábamos*; *aquí es hasta donde llegó la inundación*; *el café donde nos reuníamos, no existe ya*. El simple *donde* se emplea también en lugar de *adonde*: *la playa donde (o adonde) nos dirigimos está cerca de aquí*<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Los ejemplos son de Gili Gaya, 1991, pág. 313.

**Oraciones adverbiales de tiempo.** La relación temporal en que se hallan los verbos principal y subordinado está fundamentalmente expresada por los tiempos respectivos. Dado que la misión esencial de estas oraciones es la de situar temporalmente la acción principal en relación con la subordinada, puede ocurrir que los tiempos del verbo sean insuficientes para expresar algunos matices de dicha relación. Los adverbios se encargan no sólo de señalar que la relación existe, sino también de indicarnos si las acciones expresadas en el mismo tiempo (o en tiempos que puedan ser coincidentes) se conciben como simultáneas o como sucesivas, y si la sucesión es mediata, inmediata o reiterada: *Cuando hablaba se reía la gente* (simultánea); *Luego que hablaba se reía la gente* (sucesión inmediata); *Después que hablaba se reía la gente*, (sucesión mediata); *Siempre que hablaba se reía la gente* (reiteración). Si los tiempos son diferentes y no pueden coincidir, la función de los adverbios se limita a expresar matices de la sucesión. En la fijación de los matices temporales concurren en cada caso el aspecto de la acción y la naturaleza perfecta o imperfecta del tiempo verbal empleado. Estos factores pueden modificar el sentido general de los adverbios conjuntivos que se enumeran a continuación.

*Simultaneidad:* se expresa ordinariamente por medio de **cuando, mientras, mientras que, mientras tanto, en tanto que, tanto...cuanto, cuanto, entretanto que**. Ejemplos: *Cuando entraste llovía; Mientras duró la fiesta nadie se acordó de sus penas; En tanto seas pobre nadie se juntará contigo*. Si los tiempos del verbo no pueden ser simultáneos, **cuando** pasa a significar anterioridad inmediata: *Cuando hubo terminado se levantó*. Lo mismo ocurre tratándose de acciones

perfectivas que lógicamente han de sucederse: *Cuando cese el tumulto hablaré*. Del relativo **cuando**, Gili Gaya (1991, p. 314) dice que “**Cuando puede adquirir también significado muy próximo al causal, equivalente a siendo así que, por el motivo de que, etc., No puedes quejarte cuando todos te alaban**”.

*Sucesión inmediata*. Se puede expresar por una gran variedad de formas: **en cuanto, apenas, apenas,...apenas cuando, aún apenas, aún no, no, no bien, ya que, luego que, así que, tan pronto como**, etc. Ejemplos: *En cuanto lo vea, le daré un abrazo, Apenas salió el sol, se fueron; No bien acabó de llover salimos a la calle*.

*Sucesión de anterioridad*. Se expresa por **primero que y antes (de) que**. La de posterioridad por **después (de) que. Desde que** indica el punto de partida del tiempo subordinado: **Hasta que**, el término del mismo. Ejemplos: *Antes que te cases, mira lo que haces; Después que comamos hablaremos; Desde que se casó, está intratable; Estuve preocupado hasta que recibí noticias*.

**Oraciones adverbiales de modo**. Se enlazan de ordinario por medio de **como**. El antecedente de **como** puede ser alguno de los siguientes sustantivos: *modo, manera, forma*, u otro con sentido semejante: *Ignoraba la manera como debía tratarlo*. En este ejemplo equivale por entero a un pronombre relativo. La forma **como** puede tener como antecedente un adverbio o frase adverbial: *Habló atinadamente, como correspondía a su buen juicio; Contestó con firmeza, como era de esperar*.

La preposición **según**, puede usarse como adverbio conjuntivo modal en expresiones como: *Me alimentaré bien, según me lo aconseja el médico.*

**Oraciones comparativas.** Cuando se comparan entre sí dos conceptos, simples o complejos, la comparación puede referirse a la cualidad o a la cantidad. Si se dice que *este sillón es más cómodo que bonito* se está comparando la intensidad con que las cualidades de comodidad y belleza afectan al sustantivo sillón. Si se dice que *este sillón es más cómodo que el mío* se compara una misma cualidad en sustantivos distintos. En *tengo tantos vestidos como tú*, la comparación es cuantitativa.

Por la relación en que se hallan entre sí los conceptos comparados, la comparación puede ser de igualdad: *“aquella mujer era tal cual me la describieron”*, de superioridad; *“María es más bonita que su hermana”* y de inferioridad: *“Pedro es menos estudioso que sus hermanos”*.

**Oraciones consecutivas.** Con ellas se expresa alguna consecuencia que se deduce de la intensidad con que manifestamos una cualidad, circunstancia o acción. *Había tanta gente, que no pudimos entrar; era tal su alegría, que a todos nos hizo reír; el libro tenía tan poco interés, que lo dejé a medio leer.* La correlación se establece por medio de los antecedentes *tanto, tan, tal, de modo, de manera, así, de forma, en grado*, seguidos del relativo *que*.

**Oraciones condicionales.** Con ellas se establece una dependencia de cumplimiento, es decir, la oración principal depende de la realización de la oración

subordinada. *Si vienes, te lo daré*; la acción de dar, depende de que el interlocutor venga. El período hipotético consta de dos partes u oraciones: la subordinada, llamada hipótesis, condición o prótasis; y la principal, que recibe el nombre de apódosis.

### **3.3 CONCLUSIONES DE LOS CAPÍTULOS 2 Y 3**

La exposición del componente teórico es importante ya que en él se comprenden y se explican las múltiples funciones y actividades que puede desempeñar la didáctica. En ese sentido, se puede señalar que en cada disciplina hay un cuerpo de conocimientos y de procedimientos que es posible llevar al aula y otros que por su grado de dificultad no es aconsejable impartir.

La teoría gramatical que aquí se expuso es extensa, pero eso no quiere decir que se deba enseñar todo. Es necesario seleccionar cuánto hay que enseñar y cómo enseñarlo. De lo anterior se desprende que la labor del profesor es transformar un conocimiento científico en conocimiento enseñable. Esto exige, entre otras cosas, dos tareas básicas, por un lado, determinar la extensión de los contenidos que le va a ser posible tratar en el aula, y por otro, decidir con qué grado de profundidad serán tratados estos contenidos.

Lo que se puede concluir de esta exposición es que el conocimiento del componente teórico es importante debido a que la formación lingüística del profesorado es uno de los factores determinantes para lograr que los alumnos aprendan. En ese sentido el profesor tiene la obligación de conocer con profundidad los aspectos que desea enseñar, de esa manera y con auxilio de la didáctica, el traslado de los conceptos teóricos al terreno práctico será más eficaz.

## **CAPÍTULO 4 PROPUESTA DIDÁCTICA**

En este capítulo me propongo desarrollar una propuesta didáctica para la enseñanza de la gramática con sustento en la concepción constructivista. En esta parte explicaré las actividades a través de las cuales se promueve el proceso de reestructuración del conocimiento.

La idea central del proceso constructivista consiste en interpretar la nueva información a través de los conocimientos anteriores, y para comprenderla es preciso traducir a las propias ideas estos nuevos significados en interacción con los conocimientos previos. De acuerdo con lo anterior, para que realmente sea significativo el aprendizaje, la nueva información debe relacionarse de modo no arbitrario con lo que el alumno ya sabe, en este sentido Díaz-Barriga y Hernández (2002, p. 41) señalan que:

Durante el aprendizaje significativo el alumno relaciona de manera no arbitraria y sustancial la nueva información con los conocimientos y experiencias previas y familiares que ya posee en su estructura de conocimientos o cognitiva.

Es por eso que aun cuando el material de aprendizaje esté bien elaborado, se logrará poco si no se toma en cuenta la naturaleza de los conocimientos previos.

Para lograr una relación no arbitraria, el material de aprendizaje con el que trabajo tiene una estructura conceptual sencilla y una organización adecuada a los aprendices.

Por lo anterior, en esta propuesta se parte del hecho de que los alumnos de cuarto año de Preparatoria aun cuando tienen un conocimiento gramatical y están familiarizados con las estructuras de la lengua, no las conocen en un sentido profundo, por lo que se retoman conceptos gramaticales que van desde la oración simple a la oración compuesta; cada lección tiene una actividad en la cual se integran los conocimientos gramaticales dentro de la escritura.

De acuerdo con los postulados constructivistas, la secuencia de organización de los contenidos debe ser progresiva, éstos deberán ir de lo más general a lo más detallado y específico, es por eso que en un principio se presentan los elementos más simples y generales del contenido para luego introducir información más detallada y cada vez más compleja, lo importante de esto es que cada vez que se introduzca información nueva se vuelva al punto de partida para enriquecer y ampliar el plano de conjunto.

En relación con lo anterior Díaz-Barriga y Hernández (2002, p. 52) señalan: *"los contenidos que se enseñan en todos los niveles educativos pueden agruparse dentro de tres áreas básicas: contenidos declarativo, procedimental y actitudinal"* . La enseñanza de la gramática se sitúa dentro de los contenidos declarativos, "el saber qué" y más específicamente dentro del conocimiento conceptual. Díaz-Barriga y Hernández (2002, p. 53) definen *"el saber qué"* como *"aquella competencia referida al conocimiento de datos, hechos, conceptos y principios"* El conocimiento conceptual se construye a partir de conceptos, principios y explicaciones, los cuales no tienen que ser aprendidos en forma literal sino

abstrayendo su significado esencial o identificando las características definitorias y las reglas que los componen.

Debido a lo anterior, esta propuesta se basa en la función de los diferentes elementos gramaticales y no en sus definiciones. Se puede mencionar además, que para promover el aprendizaje conceptual, el material, está planeado para explotar los conocimientos previos de los alumnos, ya sea por medio de preguntas o de afirmaciones, esto con el fin de que los alumnos se impliquen cognitivamente y efectivamente en el proceso de aprendizaje.

Es necesario señalar que aunque la enseñanza de la gramática se ubica dentro de los contenidos declarativos, la propuesta didáctica abarca también el saber procedimental ya que en los ejercicios de escritura, se trabaja con la incrustación y supresión de ideas, lo cual resulta muy útil en primer lugar para la identificación de la microestructura de un texto y luego para la aplicación de las macrorreglas.

Explico más ampliamente lo anterior. De acuerdo con Van Dijk y Kintsch (1983), citados por Diaz-Barriga y Hernández (2002, p. 278), para que el lector comprenda un texto se requiere que realice actividades de micro y macroprocesamiento. Las primeras se refieren al nivel básico de la comprensión de un texto y son las siguientes:

1. El reconocimiento de las palabras escritas en los enunciados
2. La identificación o construcción de las ideas a partir de los enunciados de un texto

3. La vinculación de las macroproposiciones entre sí, encontrando el hilo conductor entre ellas: coherencia local entre proposiciones.
4. Inferencias-puente necesarias para la vinculación de las oraciones de los períodos.

Por otro lado las actividades de macroprocesamiento son las involucradas en la construcción de la macroestructura que es la representación semántica de naturaleza abstracta y global de un texto. Los macroprocesos más importantes son:

1. La aplicación de las macrorreglas (supresión, generalización y construcción) al tejido microestructural
2. La identificación de las macroproposiciones (jerarquización de las ideas del texto).
3. La aplicación de inferencias basadas en el conocimiento previo
4. La construcción del modelo de situación.

Como se puede apreciar, las actividades de micro y macroprocesamiento están vinculadas estrechamente con las estrategias de escritura ya que al trabajar con bloques de ideas, se ejercita al alumno en la aplicación de las macrorreglas (supresión, generalización y construcción). Lo anterior como mencioné antes, vincula a la gramática con el “saber procedimental” ya que al familiarizar al alumno con la aplicación de las macrorreglas, se le está guiando para que aprenda identificar la idea principal de un texto lo cual tiene la ventaja de que el alumno descubra el procedimiento para elaborar un resumen.

Esta propuesta se divide en 3 unidades didácticas. En las 2 primeras, revisan los conceptos de oración simple y compuesta y a partir de éstos, se inicia al alumno en el uso de nexos que les permitirán estructurar sus ideas de una manera coherente, de esta forma la gramática no se enseña como un fin en sí misma sino como un conocimiento que puede ser integrado dentro del esquema más amplio de la escritura. En la última unidad, se trabaja ya propiamente con la integración de la gramática en la escritura y se incluye el concepto de idea principal, el de párrafo y el uso de los conectores. Lo importante es que estos conocimientos son las herramientas indispensables para la enseñanza del resumen que tiene lugar al final de la unidad didáctica 3.

La metodología que se sigue en esta propuesta es la siguiente: se parte de un texto motivador a partir del cual se ejemplifican las diferentes estructuras de la lengua, al final se incluyen ejercicios de integración a la escritura.

En relación con los textos motivadores, es necesario señalar que con el fin de que el alumno se sienta identificado con éstos, se eligieron textos contemporáneos ya que se consideró adecuado presentar materiales cercanos a los alumnos en el tiempo, la geografía y el lenguaje. Se trata de textos que contienen lenguaje cotidiano; de esta manera, el alumno estará en contacto con los usos reales de la lengua, con los diferentes registros y con el estilo particular del escritor, lo cual facilitará el proceso de la escritura.

Un aspecto muy relacionado con lo anterior, es el grado de dificultad sintáctica y léxica sobre el que Maqueo señala que: "Se trata de otro aspecto que hay que cuidar cuando se selecciona una lectura para adolescentes dado que es

difícil imaginar que un lector inexperto pueda comprenderlo si además se le presentan dificultades gramaticales o léxicas” (2004, p. 246). Debido a que en este trabajo se intenta que el alumno aprenda las funciones de las estructuras de la lengua, es muy importante que comprenda los textos que se le presenten para que observe aspectos como la cohesión y la coherencia por lo que los textos elegidos no presentan grandes dificultades sintácticas.

En la unidad didáctica 1 se aborda el concepto de oración simple y se estudia el sujeto y predicado.

Las tareas se organizan en actividades en las que se unen varios elementos para formar oraciones que después se incluirán en el concepto de idea (principal y secundaria). Gradualmente se introducen los conceptos gramaticales siempre haciendo alusión a los conocimientos previos.

En la unidad didáctica 2 se trabaja con el concepto de oración compuesta, la metodología es básicamente la misma que en la unidad didáctica 1: los conceptos se introducen por medio de un texto motivador. En esta unidad, se empieza a trabajar con los nexos para introducir el concepto de idea principal y secundaria. A lo largo de esta unidad, el alumno irá ejercitando la habilidad de la escritura gradualmente, ya que se trabaja con la formación de párrafos a partir de la oración simple.

Por último en la unidad didáctica 3 se desarrolla en el alumno la habilidad para trabajar con el concepto de idea principal para que a partir de ésta, escriba párrafos simples y se familiarice con el uso de nexos, con el fin de que elabore textos sencillos y gradualmente, sea capaz de expresar sus ideas con claridad.

Como se mencionó antes, se decidió cerrar esta propuesta con la enseñanza del resumen debido a que éste supone una serie de técnicas que nos permiten comprender un texto y elaborar, a partir del primero, otro de forma más breve, con coherencia y fidelidad.

## 4.1 UNIDAD DIDÁCTICA 1: LA ORACIÓN SIMPLE

### La oración simple. Sujeto y predicado.

Lee con atención el siguiente texto. A continuación estudia la reflexión gramatical.

Eréndira estaba bañando a la abuela cuando empezó el viento de su desgracia. La enorme mansión de argamasa lunar, extraviada en la soledad del desierto, se estremeció hasta los estribos con la primera embestida. Pero Eréndira y la abuela estaban hechas a los riesgos de aquella naturaleza desatinada, y apenas si notaron el calibre del viento en el baño adornado de pavorreales repetidos y mosaicos pueriles de termas romanas.

La abuela, desnuda y grande, parecía una hermosa ballena blanca en la alberca de mármol. La nieta había cumplido apenas los catorce años, y era lánguida y de huesos tiernos, y demasiado mansa para su edad. Con una parsimonia que tenía algo de rigor sagrado, le hacía abluciones a la abuela con un agua en la que había hervido plantas depurativas y hojas de buen olor, y éstas se quedaban pegadas en las espaldas succulentas, en los cabellos metálicos y sueltos, en el hombro potente tatuado sin piedad con un escarnio de marineros.

*La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y de su abuela desalmada.*

Gabriel García Márquez.

## Reflexiones sobre la lengua.

### 4.1.1. Sujeto y predicado

Observa:

- a) “Eréndira estaba bañando a la abuela”
- b) “La abuela, desnuda y grande, parecía una hermosa ballena blanca en la alberca de mármol.”

<b>SE DICE</b>	<b>SE HABLA DE</b>
(PREDICADO)	(SUJETO)
estaba bañando a la abuela	Eréndira
Parecía una enorme ballena blanca en la alberca de mármol	La abuela, desnuda y grande

Es probable que los conceptos que revisaremos en esta unidad ya los conozcas. De todas maneras, repasaremos algunos, ya que cualquier noción gramatical debe impartirse refiriéndola (directa o indirectamente) a la oración, por eso no está por demás que se te recuerde lo esencial al respecto.

Como puedes observar, los ejemplos anteriores son enunciados bimembres, cuentan con dos miembros: sujeto y predicado. El sujeto es de quien se predica algo, el predicado es lo que se dice del sujeto.

#### 4.1.2. Características del sujeto

Subraya el sujeto en las siguientes oraciones:

1. *En esa muchacha se encarnan todos los ideales de belleza*
2. *Me gusta el chocolate*
3. *A los muchachos les encantó el cuento de Gabriel García Márquez.*

Con toda seguridad en tus cursos de Español en la escuela Secundaria, te han explicado que el sujeto es la persona animal o cosa que realiza la acción del verbo y que para localizarlo es útil preguntar ¿qué o quién hace algo? Pues bien, es probable que si utilizaste este método de identificación del sujeto tal vez hayas pensado que en la primera oración el sujeto es **En esa muchacha**, pero te equivocaste ya que el sujeto es **todos los ideales de belleza**. Es posible, también, que en la segunda oración te hayas preguntado: ¿a quién le gusta el chocolate? y que la respuesta a esta pregunta haya sido **a mí**, pero también es un error, ya que el sujeto es **el chocolate**. ¿Sorprendido? Ahora te propongo algunas pruebas que te serán muy útiles en la identificación del sujeto.

1. Entre sujeto y verbo debe existir una relación de concordancia entre número y persona. La forma verbal **encarnan** del ejemplo anterior debe referirse a un sujeto de la tercera persona del plural.
2. Aunque con frecuencia se indica que el sujeto gramatical ocupa la posición inicial de la oración, no siempre ocurre así. En consecuencia, podrás encontrar al sujeto antes o después del verbo. Es tal el caso del ejemplo 1, en la que el sujeto ocupa la posición

final. Observa la siguiente oración: **ayer mi tío comió mucho**. Como ves, el sujeto ocupa una posición intermedia.

3. De acuerdo con su estructura, el sujeto puede ser simple o compuesto: es simple cuando consta de un solo núcleo sustantivo: “el papel sirve para dibujar”. Es compuesto si tiene más de un núcleo sustantivo: “El papel, el lápiz y el rotulador sirven para dibujar”.
4. El sujeto gramatical no puede construirse con preposición, es por eso que podemos descartar **En esa mujer** como sujeto. Con oraciones como: **a mi tía le regalaron un coche**, puedes llegar a pensar que el sujeto es: **a mi tía**, pero como puedes observar, “el sujeto” viene precedido por la preposición **a**, por lo que inmediatamente puedes descartar **a mi tía**, y realizar la prueba de concordancia para identificar el sujeto.
5. Cuando el sujeto no está escrito, pero se puede pensar en él, se llama *sujeto tácito*: **traigo flores**. Cuando está escrito se llama *sujeto expreso*: **yo traigo flores**.

#### **ATENCIÓN:**

En algunas ocasiones podrás encontrar el sujeto antecedido por la preposición entre. Ejemplo: **“Lo hicimos entre tú y yo”**.

### 4.1.3. Características del predicado.

En el predicado, la función del núcleo corresponde a un verbo conjugado. Los modificadores o complementos del núcleo del predicado (es decir, del verbo) son: el objeto directo, el objeto indirecto, el circunstancial y el predicativo que se construye después de un verbo copulativo (ser, estar, parecer, etc.).

### 4.1.4 Objeto directo

Observa:

Eréndira bañaba **a la abuela**

Las palabras resaltadas en negritas complementan directamente la acción del verbo, es decir, son el objeto directo. No siempre hay un objeto directo en una oración, para que haya objeto directo, se necesita cierta clase de verbos llamados *transitivos* como *cortar*, *comprar*, *barrer*, *sembrar*, *construir*. Para que una oración que se construye con estos verbos tenga sentido, es necesario que se complemente con el objeto directo: “Juan cortó los arbustos”, “María compró dulces”, “Pedro sembró un árbol”, etc.

El objeto directo se reconoce fácilmente, lo único que tienes que hacer es sustituirlo por una forma pronominal (*lo*, *los*, *la*, *las*, *me*, *te*, *se*):

Juana busca el misterioso libro de Matías, Juana *lo* busca. Entonces, el objeto directo es: *el misterioso libro de Matías*.

Es importante reconocer el objeto directo ya que en algunas ocasiones éste se puede confundir con el sujeto y eso te traería muchos problemas al escribir ya

que uno de los aspectos importantes de una buena redacción es la concordancia entre verbo y sujeto, por lo que te recomiendo lo siguiente para reconocer el objeto directo:

- 1) El complemento directo depende de un verbo finito, de un infinitivo o de un gerundio. Ejemplos:

***Juana corta el pasto***

***Odio cortar el pasto***

***Juana está cortando el pasto.***

- 2) Puede ser un sustantivo o una frase nominal:

compré **perros**

compré **unos perros de pelea.**

Observa que la frase nominal consta de un núcleo más sus modificadores: **unos perros de pelea.**

- 3) No concuerda con su núcleo (el verbo): ***El niño compró dulces.***
- 4) Puede aparecer solo o con la preposición **a** cuando es animado.  
Ejemplo: yo amo **a Juan.**

**Ejercicio.** En las siguientes oraciones, cambia el objeto directo por cualquiera de los siguientes pronombres: la, las, lo, los. Ejemplo: Juan ama **a María**, Juan **la** ama.

1. Pedro come naranjas y manzanas en la cena
2. Liliana compra dulces, fruta y cacahuates para la piñata
3. Los niños de mi tía practican deportes todos los día
4. Mariana toma sus medicamentos como lo ordenó el médico.
5. Jorge corta el pasto cada mes.
6. El perico mordió a mi tía en la mañana.
7. Marcela se cortó el pelo.

#### 4.1.5 Objeto indirecto

Observa:

Cuenta chismes *a su jefe*

Ya puedes identificar en esta oración varios elementos, el sujeto (tácito), el verbo, y el objeto directo: él cuenta chismes: Queda ahora el segmento nominal “*a su jefe*”. Seguramente en tus clases de Español, ya te hablaron del complemento indirecto y sabes que éste es quien recibe el daño o provecho de la acción. Para localizarlo puedes conmutarlo por un pronombre átono (me, te, le, se, nos, les). En el ejemplo anterior, la conmutación por un pronombre átono es la siguiente: “**le cuenta chismes**”. En algunas ocasiones, podrás encontrar el complemento indirecto de la siguiente forma: “le lleva rosas a su novia” esto se llama *reduplicación* y se utiliza para dar énfasis a la expresión.

**Ejercicio.** En las siguientes oraciones subraya el objeto indirecto.

1. *Juan le vendió un coche a María.*
2. *Pedro compró dulces a los niños.*
3. *Preparé la cena para mis invitados.*
4. *Le regalé dinero a los muchachos.*
5. *Le compré una caja de colores a Daniel.*

#### **4.1.6 Complemento circunstancial**

Como su nombre indica, el complemento circunstancial señala las circunstancias en las que se realiza la acción del verbo; estas pueden ser de muchas clases, las principales son: lugar, tiempo, modo, causa, finalidad, cantidad, compañía, etc.

Observa:

“Todas las mañanas Juana tomaba su café **en la cama**”

1. En esta oración tenemos sujeto y verbo: **Juana y tomaba**
2. Tenemos un objeto directo: **su café**
3. Tenemos dos circunstancias en las que se realiza la acción del verbo, una de tiempo y otra de lugar: **todas las mañanas y en la cama.**

Como ves, es muy sencillo identificar el complemento circunstancial, sólo debes preguntar: ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿dónde?, ¿para qué?, etc. Si el complemento circunstancial responde a la pregunta ¿cuándo?, es un complemento circunstancial de lugar, si responde a la pregunta ¿cómo?, es un complemento de modo, etc.

**Ejercicio.** Señala el complemento circunstancial en las siguientes oraciones.

1. Pedro y Juan juegan en el jardín.
2. Mario y Pedro se encontraron en la calle.
3. Lupe citó a Julián a las seis de la tarde.
4. Liliana comió esta tarde con Pedro.
5. Roberto esperó el domingo con ansia.

#### **4.1.7. Complemento predicativo**

Observa:

La abuela, desnuda y grande, parecía **una hermosa ballena blanca**.

Ya habrás notado que no todos los verbos funcionan de la misma manera, es decir que verbos como **correr, jugar, comprar**, etc., expresan el comportamiento del sujeto, y que hay verbos como **estar, ser, parecer**, que clasifican o identifican al sujeto. Hay actitudes distintas del hablante cuando expresa su pensamiento; cuando el verbo expresa el comportamiento del sujeto, el

predicado recibe el nombre de *predicado verbal*; en el segundo caso: cuando el sustantivo, adjetivo o participio que sigue al verbo (que en este caso se llama copulativo), califica, clasifica o nos indica un estado que identifica al sujeto, el predicado se llama predicado nominal. Ejemplos:

1. *María parece enferma*
2. *Pedro es el muchacho más guapo de la escuela*
3. *Ellos están muy enojados*

#### **ATENCIÓN:**

Como te habrás dado cuenta, en estas oraciones además de la concordancia entre verbo y sujeto, hay concordancia entre sujeto y adjetivo: *María* concuerda con el adjetivo *enferma*, *Pedro*, con el adjetivo *guapo* y *ellos*, con el adjetivo *enojados*.

#### **4.1.8 NOTAS SOBRE LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN. EL USO DEL PUNTO**

Observa:

“Amaneció el día dorado y limpio, con un vasto cielo azul. Una luz temblorosa y clara caía de lo alto sobre los tejados, y los cristales de mi ventana mostraban aún las huellas de la pasada lluvia.”

## Uso del punto

- ? **El punto** es un signo que usamos al final de una oración.
- ? Se usa **punto y seguido** cuando lo que decimos a continuación se relaciona estrechamente con lo que dijimos antes. En el ejemplo anterior, al final de la primera oración usamos un punto y seguido ya que la segunda oración tiene una relación muy estrecha con la primera.
- ? El **punto y aparte** se usa cuando terminamos un párrafo porque vamos a hacer referencia a otro asunto, o cuando consideramos el mismo en otro aspecto.
- ? El **punto final** se utiliza al terminar un escrito.

### 4.1.9. INTEGRACIÓN A LA ESCRITURA. ORACIONES QUE PINTAN.

En una buena descripción, la oración principal señala a un sujeto o referente y a la impresión dominante que éste produce. En la siguiente oración la impresión dominante está en letras negritas:

“Eréndira **estaba bañando** a la abuela”

Como puedes ver, aquí la impresión dominante que produce Eréndira está incluida en el predicado y es la de estar bañando a la abuela.

En una descripción, las “mejores oraciones” son aquellas que especifican con mayor claridad al sujeto y a la acción que éste realiza o la impresión más interesante que lo caracteriza. Podemos decir, entonces, que hay oraciones que



1. Mi mamá

---

---

2. Mi mejor amigo

---

---

3. Las montañas

---

---

En las siguientes oraciones agrega complemento directo, complemento indirecto y circunstanciales.

4. En el supermercado compré

---

---

5. Mi madrina rompió

---

---

## 6. Pedro Ilevó



## 4.2 UNIDAD DIDÁCTICA 2. LA ORACIÓN COMPUESTA

Observa el siguiente texto motivador:

Nadie lo vio desembarcar en la unánime noche, nadie vio la canoa de bambú sumiéndose en el fango sagrado, pero a los pocos días nadie ignoraba que el hombre taciturno venía del Sur y que su patria era una de las infinitas aldeas que están aguas arriba, en el flanco violento de la montaña, donde el idioma zend no está contaminado de griego y donde es infrecuente la lepra: Lo cierto es que el hombre gris besó el fango, repechó la ribera sin apartar (probablemente, sin sentir) las cortaduras que le laceraban las carnes, y se arrastró, mareado y ensangrentado, hasta el recinto circular que corona un tigre o caballo de piedra, que tuvo alguna vez el color del fuego y ahora el de la ceniza. Ese redondel es un templo que devoraron los incendios antiguos, que la selva palúdica ha profanado, y cuyo dios no recibe honor de los hombres.

Las ruinas circulares

Jorge Luis Borges

Como se indicó en la Unidad anterior, los hombres no se comunican mediante palabras aisladas, sino por enunciados mediante los cuales se expresan las ideas y los sentimientos, estos pensamientos por lo regular se estructuran de manera compleja. En esta unidad, estudiaremos cómo se relacionan las oraciones, para expresar nuestras ideas.

Observa:

“...pero a los pocos días nadie ignoraba que el hombre taciturno venía del Sur y que su patria era una de las infinitas aldeas que están aguas arriba, en el flanco violento de la montaña, donde el idioma zend no está contaminado de griego y donde es infrecuente la lepra.”

*[...pero a los pocos días nadie ignoraba]*

*[que el hombre taciturno venía del Sur]*

*[y que su patria era una de las infinitas aldeas]*

*[que están aguas arriba,]*

*[en el flanco violento de la montaña,]*

*[donde el idioma zend no está contaminado de griego]*

*[y donde es infrecuente la lepra.]*

#### **4.2.1 RELACIONES INTERORACIONALES. ORACIÓN COORDINADA**

##### **Reflexiones sobre la lengua**

Como puedes darte cuenta, el párrafo anterior está estructurado por varias oraciones (una principal y algunas subordinadas) y se inicia con el nexos **pero**, este nexos relaciona oraciones para formar una relación coordinante. En este caso, una de las dos oraciones iniciales (*Nadie lo vio desembarcar en la unánime noche y nadie vio la canoa de bambú*) con la oración compuesta que se enunció.

Existen dos formas de relacionar ideas por medio de la coordinación, una de ellas es la llamada yuxtaposición. En el texto motivador, hay varios ejemplos.

Observa:

*“Nadie lo vio desembarcar en la unánime noche, nadie vio la canoa de bambú...”*

Como te puedes dar cuenta, hay dos oraciones simples que se separan con una coma, pero las ideas que expresan estas oraciones bien podrían relacionarse con unnexo: “Nadie lo vio desembarcar en la unánime noche **y** nadie vio la canoa de bambú...”. La elección de la yuxtaposición depende de la actitud del emisor de ideas, es decir del hablante, aquí se ejemplifica para que adviertas la manera en la que puedes expresar y relacionar tus pensamientos.

La otra forma de relacionar ideas por medio de la coordinación es (como ya se mencionó) el uso de las conjunciones que actúan como si fueran articulaciones de la lengua ya que ligan los pensamientos.

La coordinación puede expresar varios significados:

- 1) Adición o gradación: Compramos el pan *y los* dulces para los niños.  
Los nexos más frecuentes son **y, e**.
- 2) Oposición: El vestido me gusta, *pero* no lo compraré. Nexos más frecuentes: **pero, mas, sin embargo**.
- 3) Alternativa: Vienes a la casa *o* vamos nosotros. Nexos frecuentes: **o, u, bien**.

**Ejercicio.** Señala los nexos coordinantes en el texto motivador. En tu cuaderno explica el tipo de relación. Reflexiona sobre lo siguiente: ¿sería lo mismo si quitaras los nexos?

#### **4.2.2 RELACIONES INTEORACIONALES. ORACIÓN SUBORDINADA SUSTANTIVA**

Ya aprendiste que hay dos formas de ligar oraciones simples, ahora nos toca revisar otro tipo de relación entre oraciones: la subordinación.

Analizaremos nuevamente el texto de Borges. Recordemos:

**“...a los pocos días nadie ignoraba que el hombre taciturno venía del Sur”**

Como puedes ver, en el fragmento existen dos verbos, entonces, tenemos dos oraciones: *a los pocos días nadie **ignoraba** / que el hombre **venía** del Sur*. Es fácil darse cuenta de que la primera oración es la que nos da la idea principal y que la segunda complementa esa idea, es el complemento directo del núcleo verbal ya que como aprendiste en la unidad anterior, éste puede ser conmutado por el pronombre **lo**: “a los pocos días nadie **lo** ignoraba”. Como ves al realizar esta sustitución estamos sintetizando esta idea.

Existen tres tipos de subordinación: la subordinación sustantiva, la subordinación adjetiva y la subordinación adverbial.

Hablaremos primero de la subordinación sustantiva. Como recordarás el sustantivo es un nombre con el que se designan los seres y objetos que nos rodean, el sustantivo nombra todo lo que existe. El sustantivo, como sabes,

desempeña varias funciones dentro de la oración. Vamos a recordar aquí algunas de ellas:

- a) **Sujeto**, la parte más importante de la oración: aquél o aquello de quien se dice algo:

**sujeto**

**predicado**

Los autos de carreras

corren velozmente

Como ves, el núcleo de la frase sustantiva que funciona como sujeto es un sustantivo. Ahora observa el siguiente ejemplo y fíjate que hay dos verbos.

**“El que te lo dijo mintió”**

Para saber si una oración es el sujeto, podemos conmutarla por un nombre o por un pronombre sujeto, el procedimiento es el siguiente:

*¿Quién es **el que te lo dijo**?*

***Juan** te lo dijo / **él** te lo dijo.*

*Juan mintió, por lo tanto, **el que te lo dijo** es la oración subordinada sujeto.*

El nexos que introduce las oraciones sujeto es **que**, en algunos casos las oraciones sujeto pueden ir introducidas por los pronombres relativos **quien**, o **el que**, **los que**, etc., que se llaman en este caso pronombres relativos de generalización porque no designan a alguien en particular:

**Quien llegue temprano** irá al paseo      Pedro irá al paseo

**quien coma** tendrá un premio      María tendrá un premio

Ejercicio. Agrega una oración subordinada sujeto a las siguientes oraciones. Observa el ejemplo:

1. No disfruta de la vida quien no tiene sentido del humor.

2. Podrá ganar un auto \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_ mal acaba

4. \_\_\_\_\_ la paga

5. \_\_\_\_\_ a aullar se enseña.

- b) **Complemento directo.** Ya aprendiste que el complemento directo es el que recibe directamente la acción de un verbo transitivo. El núcleo del sintagma de complemento directo es un sustantivo. En el texto de Borges analizamos una oración de este tipo: **“a los pocos días nadie ignoraba que el hombre taciturno venía del Sur”**. Ahora veremos algunos ejemplos más:

1. Comprendo **tus razones**
2. Comprendo **que tienes razón**
3. **Lo** comprendo

Como puedes ver, la frase sustantiva **“tus razones”** desempeña la misma función que la oración subordinada: **“que tienes razón”**. En la oración 3, se conmutó el complemento directo por el pronombre átono **lo**, para que la identificación de este tipo de oraciones se facilite.

Las oraciones complemento directo pueden depender de:

1. Verbos de entendimiento (creer, recordar, suponer, etc.):

**“Recuerdo que en algún tiempo me amabas”**

2. Verbos de percepción sensible (ver, oír, sentir, etc.):

**“Sentí que me querías”**

3. Verbos de lengua (decir, preguntar, informar, etc.):

**“Me dijo que me ayudaría a cocinar”**

4. Verbos de voluntad (ordenar, decidir, prohibir, etc.):

**“Ordenó que le trajeran café”**

Ahora observa con atención los siguientes ejemplos:

Mario me dijo: **“Iré a la conferencia con gusto”**

Mario me dijo **que iría a la conferencia con gusto**

Advierte que en el primer caso, estoy repitiendo lo que me dijo Mario exactamente con las mismas palabras y como si en ese momento él mismo estuviera hablando, mientras que el segundo caso, digo con mis propias palabras lo que Mario me dijo; en este caso, la oración se introduce por medio del nexó **que**. En el primer tipo de construcción, llamado estilo directo, la oración complemento directo no lleva nexó y puede ir separada de la oración principal por medio de dos puntos, es un caso de yuxtaposición y como te dijimos antes, la elección de la yuxtaposición depende del estilo del escritor.

Ejercicio. Cambia a estilo directo las siguientes oraciones. Observa el ejemplo.

1. Antonio me dijo que ya no me quiere

Antonio me dijo: "ya no te quiero"

2. Pedro dice que Marta es una mentirosa

---

3. Salvador dijo que no me volverá a prestar dinero.

---

4. Daniel dice que el negocio es un fracaso

---

5. Ellas dijeron que no vendrían

---

- c) **Oraciones complemento indirecto.** Desempeñan la función de complemento u objeto indirecto de la oración principal. Recuerda que el complemento indirecto es la persona o cosa a que se dirige o destina la acción o también en cuyo provecho o daño se hace. Observa:

1. Regalaron libros **a los alumnos aplicados**
2. Regalaron libros **a quienes más estudiaron**

La oración complemento indirecto puede ir introducida por los nexos, *quien o el que, la que*, etc., a los que acompaña la preposición **a**:

Daré un premio **a quien me ayude**

Para reconocer si una oración es objetiva indirecta, podemos sustituirla por los pronombres *le, les*:

Daré un premio **a quien me ayude**                      **Le**    daré    un premio.

Ejercicio. Cambia el objeto indirecto por el pronombre correspondiente.

- 1) Regalaron discos a los mejores bailarines                      **Les**    regalaron discos.
- 2) Daré cobijas a los que tengan frío

\_\_\_\_\_

3) Darán chocolates a los que lleguen temprano

\_\_\_\_\_

4) Entregaron el auto al que ganó el concurso

\_\_\_\_\_

5) Darán el reconocimiento a quien apruebe

\_\_\_\_\_

#### **4.2.3 RELACIONES INTERORACIONALES. ORACIÓN SUBORDINADA ADJETIVA**

Lee con atención el siguiente texto

Siempre me ha parecido que el rasgo distintivo de nuestra familia es el recato. Llevamos el pudor a extremos increíbles tanto en nuestra manera de vestirnos y de subir a los tranvías. Los sobrenombres, por ejemplo, que se adjudican tan desaprensivamente en el barrio del Pacífico, son para nosotros motivo de cuidado, de reflexión y hasta de inquietud. Nos parece que no se puede atribuir un apodo cualquiera a alguien que deberá absorberlo y sufrirlo como un atributo durante toda su vida. Las señoras de la calle Humbolt llaman Toto, Coco o Cacho a sus hijos, y Negra o Beba a las chicas, pero en nuestra familia ese tipo corriente de sobrenombre no existe, y mucho menos otros rebuscados y

espantosos como Chirota, Cachuzo o Matagaos, que abundan por el lado de Paraguay y Godoy Cruz. Como ejemplo del cuidado que tenemos en estas cosas, bastará citar el caso de mi tía la segunda. Visiblemente dotada de un trasero de imponentes dimensiones, jamás nos hubiéramos permitido ceder a la fácil tentación de los sobrenombres habituales; en vez de darle el apodo brutal de Ánfora Etrusca, estuvimos de acuerdo en el más decente y familiar de la Nalgona. Siempre procedimos con el mismo tacto, aunque nos ocurre tener que luchar con los vecinos y amigos que insisten en los mote tradicionales. A mi primo segundo el menor, marcadamente cabezón, le rehusamos siempre el sobrenombre de Atlas que le habían puesto en la parrilla de la esquina, y preferimos el infinitamente más delicado de Cacuzza. Y así siempre.

Quiero aclarar que estas cosa no las hacemos por diferenciarnos del resto del barrio. Tan sólo deseáramos modificar, gradualmente y sin vejar los sentimientos de nadie, las rutinas y las tradiciones. No nos gusta la vulgaridad en ninguna de sus formas, y basta que alguno de nosotros oiga en la cantina frases como “Fue un partido de trámite violento”, o: “Los remates de Faggioli se caracterizan por un notable trabajo de infiltración preliminar del eje medio”, para que inmediatamente dejemos constancia de las formas más castizas y aconsejables en la emergencia, es decir: “Hubo una de patadas que te la debo”, o “Primero los arrollamos y después fue la goleada”. La gente nos mira con sorpresa, pero nunca falta alguno que recoja la lección

escondida en estas frases delicadas. Mi tío el mayor, que lee a los escritores argentinos dice que con muchos de ellos se podría hacer algo parecido, pero nunca nos ha explicado en detalle. Una lástima.

*De historias de Cronopios y de Famas*

Julio Cortazar

Observa los ejemplos:

1. Los sobrenombres *que se adjudican tan desaprensivamente en el barrio del Pacífico* son para nosotros motivo de cuidado
2. Nos parece que no se puede atribuir un apodo cualquiera a alguien *que deberá absorberlo...*
3. Como el ejemplo del cuidado *que tenemos en estas cosas* bastará citar el caso de mi tía la segunda.

Las oraciones en cursiva están desempeñando la función de adjetivo, es decir, indican una cualidad del sustantivo que les precede, o limitan su extensión.

En el primer caso, la oración subordinada adjetiva está modificando directamente al sustantivo “sobrenombres”, es como si se dijera: “Los sobrenombres adjudicados...”; en el caso número 2, la oración adjetiva modifica al sustantivo “alguien”, es como si se dijera “alguien absorbente”, a la oración número 3, es difícil encontrarle un adjetivo equivalente, y es precisamente por ese motivo que cuando escribes, tienes la necesidad de usar oraciones adjetivas:

muchas veces no existe un adjetivo que nos permita expresar totalmente las características de un sustantivo.

Hay varios nexos que pueden introducir una oración adjetiva, el más común es **que**, pero también podemos encontrar oraciones adjetivas introducida por los nexos **quien** y **quienes**. Estos nexos sólo se usan con personas y pueden ir anteceditos por las preposiciones **a, para, de, con, por**, etc. También podemos usar los relativos **el cual** y **los cuales**.

Trataré de explicarte mejor, añadiendo información:

Decimos, por ejemplo: “El vestido es de seda”

Pero queremos decir muchas cosas más sobre el vestido. Entonces añadimos información:

“El vestido que me vendió Rosaura es de seda”

Como te das cuenta, no hay un adjetivo que pueda conmutarse por la oración adjetiva.

#### **4.2.3.1 EJERCICIO DE INTEGRACIÓN A LA ESCRITURA**

Forma una oración.

**Ejemplo:** El muchacho vive en la casa del portón rojo

El muchacho me gusta

***El muchacho que me gusta vive en la casa del portón rojo.***

1. El coche está descompuesto.

El coche es rojo

María me prestó el coche

---

2. Los adornos se rompieron

Los adornos son de cristal cortado

Mi abuelita le regaló los adornos a mi mamá en su boda

---

3. Los tenis me lastiman

Los tenis son para la clase de deportes

Compré los tenis en el supermercado

---

4. El gato es muy chillón

El gato está encerrado en el baño

El gato es de Petrita.

---

Ahora usa los nexos **quien, quienes, el cual, los cuales**.

1. El maestro entregó la lista a un compañero

el compañero de la lista no vino el lunes

El compañero **a quien** le dio la lista el maestro, no vino el lunes

2. Los muchachos tienen una galería

A ellos les compré el cuadro

Su galería está en Polanco

---

3. En la fiesta había máscaras

Las máscaras llamaban la atención por su vistosidad

---

¿Recuerdas que hay adjetivos explicativos y especificativos? Si no lo recuerdas, repasaremos juntos.

Los adjetivos calificativos pueden ser explicativos o especificativos. Los especificativos sirven para determinar una característica del sustantivo al que califican; sirven para determinarlo entre varios de su misma especie:

Habitación **azul** (de todas las habitaciones nos referimos sólo a la **azul**).

Habitación **grande** (sólo nos referimos a la habitación grande).

Por el contrario, los adjetivos explicativos sirven para señalar una característica intrínseca del sustantivo al que califican: piedra **dura**, agua **crystalina**, nieve **fría**.

Ahora te digo que hay también oraciones adjetivas explicativas y especificativas.

Observa los ejemplos:

“Los niños, *que advirtieron el peligro*, huyeron”

“Los niños *que advirtieron el peligro* huyeron”

Fíjate como el significado de las dos oraciones es distinto. En el primer caso, se trata de una oración explicativa y ésta indica que todos los niños huyeron. El segundo ejemplo es una oración especificativa y en este caso se indica que sólo huyeron los niños que advirtieron el peligro.

## **ATENCIÓN**

La adjetiva explicativa se separa de la oración principal por medio de comas. La especificativa que es indispensable para el sentido de la oración, se escribe sin comas.

Ejercicio. En cada una de las siguientes oraciones compuestas, aparece una oración subordinada que modifica a un sustantivo. Identifícalas y subráyalas. Escribe en la línea si se trata de una oración adjetiva explicativa o especificativa.

- 1) Mi tío, quien no sabía nada del grupo la Ley, disfrutó el concierto
-

2) El pianista que sustituyó al titular en el concierto era muy bueno

---

3) Los alumnos que lleguen después de las siete no podrán entrar

---

4) Uno de los profesores, el cual era reconocido por su buen juicio, tomó la palabra.

---

5) Conocí al actor que se disfrazó de tortuga en la película.

---

#### **4.2.4 RELACIONES INTERORACIONALES ORACIÓN SUBORDINADA ADVERBIAL**

Lee el siguiente relato y observa las oraciones compuestas:

Estoy sentado junto a la alcantarilla, aguardando a que salgan las ranas. Anoche mientras estábamos cenando, comenzaron a armar el gran alboroto y no pararon de cantar hasta que amaneció. Mi madrina también dice eso: que la gritería de las ranas le espantó el sueño. Y ahora ella bien quisiera dormir. Por eso me mandó a que me sentara aquí, junto a la alcantarilla, y me pusiera con una tabla en la mano para que cuanto rana saliera a pegar de brincos afuera, la apalcuachara a tablazos. Las ranas son verdes de

todo a todo, menos en la panza. Los sapos son negros. También los ojos de mi madrina son negros. Las ranas son buenas para hacer de comer con ellas. Los sapos no se comen; pero yo me los he comido también, aunque no se coman, y saben igual que las ranas. Felipa es la que dice que es malo comer sapos. Felipa tiene los ojos verdes como los ojos de los gatos. Ella es la que me da de comer en la cocina cada vez que me toca comer. Ella no quiere que yo perjudique a las ranas. Pero, a todo esto, es mi madrina la que me manda hacer las cosas...

Juan Rulfo

“Macario”

### Reflexiones sobre la lengua

Estudiemos, ahora, algunas de las oraciones subordinadas que expresan tiempo:

1. “...mientras estábamos cenando”
2. “...hasta que amaneció”
3. “...cada vez que me toca comer”

Observa bien las tres oraciones subordinadas; busca en el texto las oraciones principales a las que pertenecen. Fíjate que estas oraciones están cumpliendo la función de adverbio, modifican al verbo principal. En el ejemplo 1, la subordinada adverbial modifica a la forma verbal **comenzaron a armar**; en el 2, a **pararon de cantar**; en la 3, a **da de comer**. Hay varios tipos de oraciones subordinadas adverbiales, hablaremos primero de las oraciones circunstanciales. Éstas agregan datos de las circunstancias en que sucede la idea principal y

pueden ser de lugar, de tiempo y de modo. En un bloque de ideas, estas oraciones forman parte de las ideas secundarias. Observa:

1. Mario llegó **cuando** habían terminado de cenar.
2. **Siempre** que me ve, me saluda con cariño
3. Tú comes la sopa **mientras** yo escribo la carta
4. **Cada vez** que truena, mi mamá se asusta

Como puedes ver, las subordinadas adverbiales de tiempo en algunas ocasiones vienen encabezadas por adverbios que nos señalan las circunstancias temporales: **cuando, mientras, ahora, siempre**, etc.

Veamos algunos ejemplos de oraciones adverbiales de lugar:

1. Deja el libro **donde** lo tomaste
2. Llega hasta **donde** puedas

Como puedes advertir, el adverbio que introduce las oraciones adverbiales de lugar es **donde**; en muchas ocasiones las preposiciones **a, en, por, hacia**, etc. preceden a este subordinante.

Las oraciones adverbiales de modo significan modo o manera.

Ejemplos:

1. Haré la tarea **como** me indicó la maestra
2. Actuó, **según** lo dictó su conciencia
3. Tomaré el medicamento **conforme** me lo indicó el doctor

Con toda seguridad, ya te diste cuenta que hay varios subordinantes que encabezan las oraciones adverbiales de modo: **como, según, conforme**, etc.

#### **4.2.4.1 EJERCICIO DE INTEGRACIÓN A LA ESCRITURA**

Ahora vamos a usar los nexos: **cuando, como y donde**. Puedes utilizar también otros nexos. Observa el ejemplo:

Yo tenía siete años

Mi papá me compró una muñeca

La muñeca hablaba

Yo tenía siete años **cuando** mi papá me compró una muñeca **que** hablaba.

#### **Cuando**

1. Yo todavía no conocía a mi novio

Entré a la escuela Preparatoria

Mi novio tiene ojos verdes, se llama Juan

---

---

2. Estábamos en el salón de clases

Empezó a temblar

Salimos al patio

Mi mejor amiga es muy miedosa

Mi amiga se llama Paty

Paty lloró durante el temblor

---

---

### Como

#### 3. Hicimos el dibujo

La maestra nos dijo cómo

Primero, dibujamos con lápiz

Coloreamos con acuarelas

---

---

#### 4. Puse el libro en el librero

Me lo pidió mi mamá

Después no lo encontré

---

---

## **Donde**

5. Mi novia está en el hospital

Mi novia se fracturo un pie

En ese hospital estuve yo

---

---

6. Mi tía vive en un edificio

Mi tía llamó a la ambulancia

Mi hermana se cayó de las escaleras del edificio

---

---

## **ATENCIÓN:**

Ahora que ya conoces varios nexos, te habrás dado cuenta lo importantes que son y que mientras más conozcas, tendrás mayores posibilidades de escribir mejor.

Es por eso que revisaremos otros tipos de relaciones interoracionales (con sus respectivos nexos) que te servirán mucho cuando desarrolles ideas secundarias en tus escritos.

## ORACIONES ADVERBIALES CONCESIVAS

Estas oraciones expresan una objeción o dificultad a lo que se dice en la oración principal; sin embargo, se cumple lo aseverado; se objeta la causa o implicación de la oración principal. Observa:

1. Concurraré **aunque no quieras**.
2. Iré al cine, **así trates de impedírmelo**.
3. Debes cumplir con tu compromiso, **aunque no lo desees**.

Ahora observa cada caso y advierte que la oración concesiva indica una objeción a la oración principal:

### OBJECCIÓN

1. aunque no quieras
2. así trates de impedírmelo
3. aunque no lo desees

### ASEVERACIÓN

1. concurraré
2. iré al cine
3. debes cumplir con tu compromiso

Ejercicio. Agrega una oración concesiva a la principal. Observa el ejemplo:

1. Me casaré contigo aunque mi mamá no quiera.
2. Iré a la fiesta \_\_\_\_\_
3. Debes ir a la escuela \_\_\_\_\_
4. Terminaré el trabajo \_\_\_\_\_
5. Comerás la sopa \_\_\_\_\_

## ORACIONES ADVERBIALES CONDICIONALES

Expresan la condición necesaria para que tenga efecto lo que indica la oración principal; ésta indica la causa o efecto de tal condición.

Observa:

1. Me alegraría mucho, **si me acompañaras.**
2. **Si quieres**, paso por ti a las seis
3. Te llevaré a bailar, **si me prometes ser puntual**

Fíjate en cada caso y constata que la oración subordinada indica una condición para que se lleve a cabo lo aseverado en la oración principal

CONDICIÓN	ASEVERACIÓN
1. Si comes bien	crecerás fuerte
2. Si quieres	paso por ti a las siete
3. Si me prometes ser puntual	te llevaré al baile

### ATENCIÓN:

El orden normal de las oraciones condicionales es: primero la aseveración y luego la condicional, pero éste puede variar y en ese caso, por regla general, cuando se pone primero la oración con el nexos, se usa una coma para separarla de la segunda. Ejemplo: **Si comes bien, crecerás fuerte.**

## RECUERDA:

El nexos **si** indica condición, pero además de éste, puedes usar: **siempre que**, **con tal (de) que**, etc. Veamos algunos ejemplos:

### ASEVERACIÓN

1. Te espero
2. te dejaré ir a Puebla
3. Haré postre

### CONDICIÓN

- con tal que no tardes
- siempre que vuelvas pronto
- con tal de que comas

## EJERCICIO:

Contesta las preguntas. Empieza con el nexos **si**. Sigue el ejemplo:

¿Qué harías si te sacaras la lotería?

Si me sacara la lotería, compraría una casa que tuviera alberca y nadaría allí todo el día.

---

1. ¿Qué harías si fueras Presidente?

---

---

2. ¿Si tuvieras 64 años, cómo vivirías?

---

---

3. ¿Qué harías si ganaras las Olimpiadas?

---

---

#### 4.2.5 NOTAS SOBRE LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN. 1 LA COMA

? Cuando se enumeran dos o más elementos en serie, éstos deben ir separados por comas. Las oraciones yuxtapuestas de construcción semejante se separan también por medio de comas. Por ejemplo:

*Compré tequila, mezcal, vino y cerveza*

*Salimos del cine, recogimos el auto y fuimos a comer*

*Fuimos al médico, compramos el medicamento y se lo dimos a la abuela*

? Cuando se altera el orden lógico de la oración, se usa **coma**. Observa los ejemplos:

*Te llamo por teléfono **si llego temprano a casa***

***Si llego temprano a casa**, te llamo por teléfono*

*Te mando un beso con toda mi alma **a pesar de que no me quieres***

***A pesar de que no me quieres**, te mando un beso con toda mi alma*

## ATENCIÓN:

Las inversiones sintácticas son un recurso válido que puede emplear cualquier escritor, sea cuentista, novelista o periodista. Fíjate, por ejemplo, cómo inicia Gabriel García Márquez su novela *Cien años de soledad*:

*Muchos años después, frente al pelotón de fusilamiento, el coronel Aureliano Buendía había de recordar aquella tarde remota, en que su padre lo llevó a conocer el hielo.*

Tú puedes imitar esta estructura para enviar una carta a quien más amas.

Observa:

*Mucho tiempo después, sentado en la banca del parque, aún guardo en mi corazón la impresión de tu sonrisa que transformó mi vida para siempre.*

Una cuestión importante: no debemos abusar de la inversión sintáctica ya que podríamos caer en equívocos. Observa: *Dentro de un bote, la niña, dejó sus juguetes.* Como puedes ver, aquí se produce la imagen de una niña dentro de un bote y que, a la vez, dejó allí sus juguetes, esto se puede evitar si la oración sigue su orden lógico. De todas maneras, cuando redactas no tienes que conformarte con una redacción plana que aburra a tus lectores. Escribe, experimenta estilos, pronto lograrás el éxito.

? Como recordarás, se mencionó que las oraciones explicativas van **entre comas**. Ejemplo:

*Las muchachas, que tenían mucha prisa, corrieron hacia la escuela*

Ya te indicamos que el significado de la oración explicativa es diferente al de la oración especificativa. En este caso, se indica que todas las muchachas corrieron hacia la escuela.

- ? Cuando dos oraciones comparten el mismo verbo, sólo se escribe el verbo en la primera. En la segunda, se pone una **coma** en su lugar. Entre una y otra oración, además, se usa un **punto y coma** para separarlas. Veamos unos ejemplos:

*Paty estudia letras hispánicas. Nora estudia letras clásicas*

*Paty estudia letras hispánicas; Nora, letras clásicas*

- ? Antes de las conjunciones **pero, sino, mas, aunque**, se pone una **coma**.  
Ejemplo:

*Me gusta la leche, pero soy intolerante a la lactosa*

*Los niños querían ir a la playa, mas no fue posible*

*Me casaré contigo, aunque tu mamá se oponga*

- ? Van **entre comas** las expresiones: **esto es, Además, tal vez, por último, en efecto, es decir, sin embargo, quizá, por ejemplo, no obstante**, etc...  
? Se usa coma antes y después de un vocativo. El vocativo se usa cuando alguien se dirige a otra persona o a un grupo de personas por su nombre:

Ejemplo:

Pedro, deja de decir tonterías

Deja de decir tonterías, Pedro

### **ATENCIÓN**

Nunca coloques una coma entre el sujeto y el núcleo del predicado. No debes escribir oraciones como la siguiente:

Los hombres y las mujeres, deben ser iguales

### **UNIDAD DIDÁCTICA 3. BLOQUES DE IDEAS. EL PÁRRAFO. ELABORACIÓN DEL RESUMEN.**

Lo más probable es que te hayan enseñado ya lo que es un párrafo. De todos modos, vamos a recordar. El párrafo es un conjunto de oraciones que desarrollan una idea central. Algunos autores mencionan que los párrafos están compuestos por “bloques de ideas” que contienen una idea principal y una o varias ideas secundarias. Observa el siguiente ejemplo:

“Pelayo corrió en busca de Elisenda, su mujer.”

Asustado por aquella pesadilla, Pelayo corrió en busca de Elisenda, su mujer, que estaba poniendo compresas al niño enfermo, y la llevó hasta el fondo del patio.

En el ejemplo tenemos primero una idea principal. Elisendo corrió en busca de su mujer. Como puedes recordar, esto corresponde a una oración en la que se dice algo de alguien. A esa idea principal, compuesta de {S+P} se le añadieron otras ideas secundarias que nos dan más información y completan la idea principal, pero no la sustituyen.

Recuerda: las ideas secundarias son oraciones que se unen a la idea principal con nexos.

Al conjunto de ideas contenidas entre un punto y otro le llamamos bloque de ideas. Un bloque de ideas puede estar formado por una idea o por varias. Siempre separado del siguiente bloque por punto y seguido, por puntos suspensivos o signos de interrogación.

#### 4.3.1 FORMACIÓN DE BLOQUES DE IDEAS. USO DE LOS NEXOS.

Cuando hablamos o escribimos, no expresamos nuestras ideas en forma de oraciones aisladas; lo hacemos relacionándolas unas con otras y cuando logramos expresar nuestros pensamientos o sentimientos, se da forma al discurso oral o escrito.

Para relacionar nuestras ideas entre sí, nos valemos de los nexos que como ya se había mencionado, funcionan como articulaciones de la lengua. Es así que varias oraciones unidas por nexos, forman un bloque de ideas.

**Observa.** Tú nunca dirías algo como:

I. Gloria irá a una fiesta de graduación. Gloria es mi prima. Gloria está enojada. La mamá de Gloria no quiso llevarla a la tienda. Gloria se tarda mucho en las tiendas. Mi tía le compró un vestido. El vestido le quedó chico. Gloria se queja. Mi tía y Gloria tendrán que ir a la tienda. Gloria y mi tía cambiarán el vestido.

Se ve raro y se oye todavía más, ¿no?. ¡Por supuesto! eso se debe a que aunque en todas las oraciones se habla de Gloria, no existe ningún nexo que conecte nuestras ideas. Ahora, advierte cómo cambia el discurso:

II. Gloria, mi prima, irá a una fiesta de graduación **pero** está enojada **porque** su mamá no quiso llevarla de compras, **pues** se tarda mucho en las tiendas. Mi tía le compró un vestido **que** le quedó chico **y** ahora las dos tendrán que ir a la tienda a cambiar el vestido.

Para entender la importancia de los nexos, analizaremos con más calma el ejemplo anterior. Como puedes ver en el número I, tenemos nueve ideas, manifestadas en nueve oraciones que terminan con punto. En el II, estas ideas se reducen a **2 “bloques de ideas”**. El primer bloque contiene cinco ideas y el segundo, 4.

Vamos a reflexionar sobre los nexos, por lo que enumeraremos las ideas del ejemplo número 1:

1. Gloria irá a una fiesta.
2. Gloria es mi prima.
3. Gloria está enojada.
4. La mamá de Gloria no quiso llevarla de compras.
5. Gloria se tarda mucho en las tiendas.
6. Mi tía le compró un vestido.
7. El vestido le quedó chico.
8. Mi tía y Gloria tendrán que ir a la tienda.
9. Gloria y mi tía Cambiarán el vestido.

Al leer las cinco primeras ideas nos damos cuenta que la idea 2 explica quién es Gloria, la 3 expresa el enojo de Gloria, la cuatro explica el motivo del enojo y la cinco, a su vez, explica el motivo por el que su mamá no quiso llevarla a la tienda. Estas ideas las relacionamos por medio de nexos y formamos el primer “bloque de ideas” que quedó así:

Gloria, (que es) mi prima, irá a una fiesta de graduación **pero** está enojada **porque** su mamá no quiso llevarla de compras, **pues** se tarda mucho en las tiendas.

Advierte que hicimos varias omisiones, evitamos la repetición de la palabra Gloria porque ya con los nexos resulta innecesaria. Observa que en lugar de utilizar la oración adjetiva explicativa (que es mi prima), solamente dejamos, “mi prima”, esto se hizo por razones de estilo.

Ahora, tú puedes trabajar el segundo bloque de ideas, hazlo de la misma manera que trabajamos el primero. Mientras lo haces, trata de reflexionar sobre la importancia de los nexos.

### 4.3.2 ARMAR Y DESARMAR PÁRRAFOS<sup>15</sup>

Ahora vamos a separar las ideas secundarias de la idea principal en un párrafo:

Ejemplo: Mi hermano que desde que se casó, vive al lado de mi casa, comió lo que guiso su esposa, y se enfermó tanto que tuvieron que llevarlo a un hospital.

<b>Idea principal</b>	<b>Ideas secundarias</b>
Mi hermano comió lo que guiso su esposa.	a) Mi hermano se casó.  Mi hermano vive al lado de mi casa
Se enfermó tanto	b) que tuvieron que llevarlo al hospital

¡Qué importantes son los nexos! Con ellos puedes unir tus ideas y formar un párrafo con el que de verdad puedes comunicar tus pensamientos y sentimientos.

Ahora, trabaja en tu cuaderno. Escribe párrafos con las ideas principales, los nexos y las ideas secundarias que se dan.

Ejemplo:

#### **Idea principal**

Organizamos una reunión

**Nexos:** porque, y

#### **Idea secundaria**

La reunión fue en mi casa

Mi prima se va a casar con su jefe

Queremos mucho a mi prima

---

<sup>15</sup> Ejercicio inspirado en Maqueo, 2002.

Organizamos una reunión en mi casa porque mi prima se va a casar y la queremos mucho.

1. Esos alumnos hoy vinieron en coche

**Nexos:** que, porque, ya que

Esos alumnos siempre

vienen en camión.

Uno de ellos tiene la pierna enyesada.

Tuvo un accidente en la cancha de fútbol.

2. Tuvieron que matar a un perro

**Nexos:** aunque, porque, y

Cuidaban mucho al perro.

El perro era muy viejo

Estaba muy enfermo.

3. . Debemos comprar un diccionario

**Nexos:** que, porque, ya que

Dice la maestra

El diccionario es muy útil

para la clase de Español

Sin el diccionario es casi

imposible trabajar en la clase

4. Pedro siempre llega tarde

**Nexos:** aunque, que, .

Yo le he pedido que

no me haga esperar

Él dice que vive lejos

## ATENCIÓN

En este cuadernillo se ha mencionado varias veces la palabra **estilo**. Recuerda, un texto se puede escribir de diversas maneras. A la manera particular de cada uno se le llama **estilo**.

Vuelve a escribir en tu cuaderno los párrafos del ejercicio anterior. Cambia el estilo, Eso lo puedes lograr si modificas algunos elementos de las oraciones o si sustituyes algunas palabras por sinónimos:

Organizamos una reunión en mi casa porque mi prima se va a casar y nosotros la queremos mucho.

En mi casa, organizamos una reunión porque mi prima, a quien queremos mucho, se va a casar.

Lee con atención el siguiente párrafo. Obsérvalo bien. Se trata de un párrafo compuesto por varios “bloques de ideas”. Lo vamos a desarmar para después volverlo a armar. Recuerda que cada bloque de ideas contiene una principal y una o varias secundarias. Cada bloque de ideas se distingue fácilmente porque empieza con mayúscula y termina con punto.

El año pasado mi papá compró una casa que está por la colonia Narvarte. La compró porque estaba muy barata aunque un poco maltratada. Al principio, pensamos que costaría mucho dinero arreglarla, pero nos dimos cuenta que si todos trabajábamos, sería más barato.

### **ATENCIÓN:**

Un párrafo se basa en una **idea general** (mi papá compró una casa). El párrafo se compone de varios bloques de ideas, en cada uno hay una idea principal que en ocasiones lleva unidas ideas secundarias; éstas, a su vez, pueden completarse con otras ideas (ideas complementarias).

Para encontrar la idea principal de un párrafo, marca, primero, con color los nexos. (Recuerda que los nexos pueden servir de enlace entre dos ideas o bien, subordinan pensamientos a uno principal).

Cuando hayas marcado los nexos, advertirás que todos los pensamientos que se introducen por medio de un nexo son ideas secundarias. De esta manera, habrás encontrado la idea principal.

Ideas principales	Ideas secundarias	Ideas complementarias
El año pasado mi papá compró una casa	<b>que</b> está por la colonia Narvarte.	
Al principio pensamos que costaría mucho dinero arreglarla	<b>porque</b> estaba muy barata.	<b>aunque</b> un poco maltratada
pero nos dimos cuenta	que si todos trabajáramos, sería más barato	

Veamos otro ejemplo:

La naturaleza le ha ofrecido al hombre los medios para satisfacer sus necesidades. Así, para defenderse del frío, además de cubrir su cuerpo con pieles de animales que cazaba, el hombre descubrió la utilidad del fuego para calentarse. Además, ya con este importante recurso el hombre pudo cocinar sus alimentos.

¿Qué hacemos ahora con el párrafo. Primero, ya lo sabes, separamos los bloques de ideas. Para ello podemos emplear una /.

La naturaleza le ha ofrecido al hombre los medios para satisfacer sus necesidades. / Así, para defenderse del frío, además de cubrir su cuerpo con pieles de animales que cazaba, el hombre descubrió la utilidad del fuego para

calentarse. / Además, ya con este importante recurso el hombre pudo cocinar sus alimentos.

Tenemos tres bloques de ideas. Vamos ahora a clasificar las ideas que contiene cada bloque.

<b>Ideas principales</b>	<b>Ideas secundarias</b>	<b>Ideas complementarias</b>
La naturaleza le ha dado al hombre los medios	para satisfacer sus necesidades.	
El hombre descubrió la utilidad del fuego	para defenderse del frío para calentarse.	cubrir su cuerpo con pieles de animales que cazaba
El hombre pudo cocinar sus alimentos	con este importante recurso	

Una vez que clasificaste las ideas, vas a señalar la idea general del párrafo; en este caso, el fuego. Luego, armas de nuevo las ideas hasta llegar al párrafo inicial.

## RECUERDA:

Elaborar un esquema con las ideas de un párrafo, nos ayuda a lograr una redacción ordenada y clara, así como a comprender mejor lo que leemos.

## EJERCICIO:

A continuación se dan párrafos informativos, así como la idea general y las ideas principales. Lee con cuidado el párrafo y analízalo (desármalo). Después, elabora un cuadro con todas las ideas contenidas en los bloques y escribe nuevamente el párrafo, consultando sólo el cuadro.

1. El panteón de Acatlán, Puebla no tiene barda. Está junto a la iglesia, a la orilla de un cerro. El día de muertos muchas personas visitan sus tumbas desde temprano y las llenan de flores y comida. Además las adornan como les dicta su imaginación. También rezan frente a ellas durante horas. Cuando anochece encienden velas y aquello se convierte en un maravilloso espectáculo.

**IDEA GENERAL:** El día de muertos en el panteón de Acatlán, Puebla.

### **IDEAS PRINCIPALES:**

- a) El panteón de Acatlán, Puebla no tiene barda.
- b) Está junto a la iglesia.

- c) El día de muertos muchas personas visitan la tumbas desde temprano.
- d) Adornan sus tumbas.
- e) Rezan frente a las tumbas.
- F) Encienden velas.

2. El pan y el vestido son dos necesidades reales e igualmente importantes. Nos causa la misma sensación un hombre desnudo que un hombre hambriento. Sin embargo, hay una diferencia, la alimentación es una esclavitud con la que hemos nacido todos los seres vivos, mientras que el vestido es una creación artificial propia de la especie humana.

**IDEA GENERAL:** La necesidad del alimento y el vestido.

**IDEAS PRINCIPALES:**

- a) El pan y el vestido son dos necesidades reales.
- b) Nos causa la misma sensación un hombre desnudo que un hombre hambriento.
- c) La alimentación es una esclavitud natural.
- d) El vestido es una creación artificial del hombre.

En tu cuaderno vuelve a armar el párrafo. Recuerda que puedes variar el estilo, pero la idea general, debe ser la misma que en el párrafo inicial.

**Ejercicio.**

Agrega detalles (ideas secundarias) a la siguiente idea principal:

Las hormigas son insectos muy interesantes.

Copia aquí el texto que formaste con la oración principal y sus oraciones de apoyo o ideas secundarias:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

### **4.3.3. ELABORACIÓN DEL RESUMEN**

Tal vez te hayas preguntado qué utilidad tiene elaborar un resumen, en algunas ocasiones, es posible que te haya parecido engorroso y hasta fastidioso elaborar uno. Pero ahora te digo que la elaboración de resúmenes es muy útil, por ejemplo, cuando tienes que exponer un tema para alguna materia o para estudiar para algún examen. Ahora que ya sabes identificar las ideas principales de un texto, no te será difícil elaborar resúmenes.

### **4.3.4 PROCEDIMIENTO PARA ELABORAR UN RESUMEN**

Para elaborar un resumen debemos seguir los siguientes pasos:

1. Leer con atención el texto completo
2. Separar en bloques de ideas
3. Subrayar las ideas principales
4. Redactar el resumen uniendo las ideas principales con los nexos correspondientes.

I. Observa el ejemplo:

Paso 1. Leemos con atención el texto:

#### **Tabaquismo**

Es el hábito de fumar tabaco en cigarros, puros o pipas. Este hábito, que generalmente se adquiere en la adolescencia ha aumentado considerablemente en la población produciendo daño a la salud. Hasta hace algunos años era más frecuente en el sexo masculino porque la

sociedad no veía bien a la mujer que fumaba, pero en la actualidad es cada vez más frecuente en el sexo femenino. No es hereditario, aunque se ha observado que un niño o adolescente tiene más probabilidades de fumar si sus padres lo hacen. Existen varias causas por las que una persona se inicia en este hábito, entre otras se encuentran la curiosidad y la aceptación social.

Paso 2 y 3. Después de haber leído cuidadosamente el texto, separamos los bloques de ideas y subrayamos las ideas principales.

#### Tabaquismo

Es el hábito de fumar tabaco en cigarros, puros o pipas./ Este hábito, que generalmente se adquiere en la adolescencia ha aumentado considerablemente en la población produciendo daño a la salud (cáncer de pulmón, enfisema, etc.)/ Hasta hace algunos años era más frecuente en el sexo masculino porque la sociedad no veía bien a la mujer que fumaba, pero en la actualidad es cada vez más frecuente en el sexo femenino./ No es hereditario, aunque se ha observado que un niño o adolescente tiene más probabilidades de fumar si sus padres lo hacen./ Existen varias causas por las que una persona se inicia en este hábito, entre otras se encuentran la curiosidad y la aceptación social.

Paso 4. Ahora podemos redactar el resumen. Para facilitar el trabajo, puedes elaborar un esquema en el que separes las ideas principales de las secundarias y las complementarias:

Ideas principales	Ideas secundarias	Ideas complementarias
Es el hábito de fumar tabaco	en cigarros, puros o pipas	
Este hábito ha aumentado considerablemente en la población, produciendo daño a la salud	que generalmente se adquiere en la adolescencia	(cáncer de pulmón, enfisema, etc.)
Hasta hace algunos años era más frecuente en la población masculina, pero en la actualidad es cada vez más frecuente en el sexo femenino	porque la sociedad no veía bien a la mujer que fumaba	
No es hereditario	aunque se ha observado que un niño o adolescente tiene más probabilidades de fumar si sus padres fuman	
Existen varias causas por las que una persona se inicia en este hábito	entre otras se encuentran la curiosidad y la aceptación social.	

Fíjate en la columna de las ideas principales, léelas en forma vertical y trata de armar un resumen, usando los nexos que consideres pertinentes. Lo haremos juntos:

### Tabaquismo

Es el hábito de fumar tabaco y ha aumentado considerablemente en la población produciendo daño a la salud. Hasta hace algunos años era más frecuente en la población masculina, pero en la actualidad es cada vez más frecuente en el sexo femenino. No es hereditario y existen varias causas por las que una persona se inicia en él.

**Como ves, un resumen es un texto abreviado en el que se ha dejado lo esencial de su contenido: Las ideas principales.**

#### **EJERCICIO.**

Formen equipos de 4 personas. Realicen un resumen. Léanlos en voz alta y coméntenlos con los demás equipos. No olviden seguir los pasos descritos antes:

1. Leer con atención el texto completo.
2. Separar en bloques de ideas
3. Subrayar las ideas principales
4. Redactar el resumen uniendo las ideas principales con los nexos correspondientes.

## Leucemia o cáncer en la sangre

- A La leucemia es una enfermedad caracterizada por la proliferación anormal de leucocitos (glóbulos blancos) en la sangre. Se manifiesta por medio de diferentes síntomas, algunos de los cuales pueden ser: palidez, cansancio, inflamación de los ganglios linfáticos, fiebre y hemorragias frecuentes. Se le conoce también como “cáncer en la sangre” y se diferencia de las demás neoplasias en que las células afectadas no forman tumores, sino que se alojan en la médula ósea, los ganglios linfáticos y el bazo.

Biología para Bachillerato

SEP Preparatoria abierta

Para facilitar el trabajo, utilicen los cuadros correspondientes.

<b>Ideas principales</b>	<b>Ideas secundarias</b>	<b>Ideas complementarias</b>

## Prehistoria de América

- B. La primera ocupación humana del México prehistórico es anterior al año 20,000 a.C. Esta primera ocupación es consecuencia de una serie de desplazamientos como el de la porción noroccidental de América. Por los mismos años, Beringia estaba inundada y los hielos del sur, suficientemente retraídos como para poder penetrar al resto de América. Para esta fechas (26 a 21,000 a.C. aproximadamente), el hombre había concluido su proceso de hominización.

Ante los hombres que iniciaban la marcha, se abrían varias expectativas y cada una de ellas exigía una transformación cultural. Al inicio de su recorrido, estos primero pobladores de América debieron haber contado con un instrumental y organización social adaptados a la explotación de la tundra, la taiga y el bosque boreal de coníferas. A medida que avanzó la penetración y se abrieron nuevos hábitat, sufrieron importantes cambios, con ellos empezaron a borrarse las huellas de tipo cultural que remitían a estos grupos a su origen, persistieron, sin embargo, rasgos físicos que permiten afiliar a estos grupos con razas asiáticas.

Historia de México del Siglo XX

SEP Preparatoria abierta.

<b>Ideas principales</b>	<b>Ideas secundarias</b>	<b>Ideas complementarias</b>

Ahora comparen resúmenes:

#### Leucemia o cáncer en la sangre

- A. La leucemia es una enfermedad que se manifiesta por medio de diferentes síntomas. Se le conoce también como “cáncer en la sangre” y presenta diferencias con las demás neoplasias.

#### Prehistoria de América

La primera ocupación humana del México prehistórico es anterior al año 20,000 a.C. y es consecuencia de una serie de desplazamientos. Por esos años, Beringia estaba inundada y los hielos del sur, suficientemente retraídos como para poder penetrar al resto de América. El hombre había concluido su proceso de hominización.

Ante los hombres se abrían varias expectativas y cada una de ellas exigía una transformación cultural. A medida que avanzó la penetración y se abrieron nuevos hábitat, sufrieron importantes cambios que empezaron a borrar las huellas de tipo cultural, pero persistieron rasgos físicos que permiten afiliar a estos grupos con razas asiáticas.

## 5. CONCLUSIONES

Con la realización de este trabajo se concluye que la enseñanza gramatical permite:

1. Reflexionar en forma permanente y sostenida (reflexión metalingüística) sobre los hechos o acciones que realizamos con el lenguaje cuando hablamos, escribimos o leemos.
2. Descubrir al producir textos, cómo se organizan las palabras en oraciones simples y compuestas, cómo a su vez, las oraciones se organizan en secuencias o párrafos y éstos se integran al texto.
3. Reconocer que esta organización sintáctica del texto, nos permite llegar a la comprensión del tema de un texto porque debido a esta organización, relacionamos las palabras y construcciones en las oraciones simples y compuestas; analizamos oraciones y los mecanismos de conexión explícitos e implícitos entre ellas y su organización en secuencias o párrafos.
4. Integrar la gramática como una competencia favorable para concretar las operaciones cognitivas que se ponen en juego al escribir.
5. Entender que la gramática interviene en las primeras y esenciales fases de la producción de los textos. No es, de ningún modo, como se ha sugerido en varias investigaciones, un mero instrumento de revisión. Los conocimientos gramaticales son recursos claves a los que apelamos en la

producción de textos para constituir y formular un conocimiento que permite no meramente “vestir” un pensamiento con palabras, sino constituirlo.

Por lo anterior, es posible afirmar que la ampliación y enriquecimiento de conocimiento gramatical sobre la lengua materna redundará en el mejoramiento sustantivo de la competencia comunicativa. Si se tiene en claro que los conocimientos gramaticales se ponen en juego en las primeras fases del proceso de escritura, tal vez empecemos a encontrar los modos de integrar más eficazmente la enseñanza de la gramática –con una modalidad reflexiva, crítica y, por qué no, lúdica- a las prácticas de producción de textos.

## 6. ANEXOS.

Las siguientes tablas reflejan los totales de las muestras recolectadas durante la Práctica docente II.

Tabla 1ª. Totales de la muestra de redacciones recolectadas en la ENP. Plantel 7.

Alumnos de cuarto año

Cuarto Grado	Composición 1	Composición 2	Promedio	Unidades -t	Long. promedio de unidad -t	# Cláus.	Long. Prom. de Clausula	Índice de Cl. subordinadas
Sujeto 1	139	147	143	14	10.2143	19	7.52631579	1.357142857
Sujeto 2	167	172	169.5	16	10.5938	21	8.07142857	1.3125
Sujeto 3	126	127	126.5	13	9.7308	19	6.65789474	1.461538462
Sujeto 4	137	129	133	18	7.3889	23	5.7826087	1.277777778
Sujeto 5	176	169	172.5	17	10.1471	25	6.9	1.470588235
Sujeto 6	175	172	173.5	16	10.8438	25	6.94	1.5625
Sujeto 7	126	142	134	13	10.3077	19	7.05263158	1.461538462
Sujeto 8	129	135	132	15	8.8000	21	6.28571429	1.4
Sujeto 9	139	141	140	16	8.7500	22	6.36363636	1.375
Sujeto 10	152	160	156	15	10.4000	23	6.7826087	1.533333333
Sujeto 11	163	157	160	17	9.4118	23	6.95652174	1.352941176
Sujeto 12	121	127	124	16	7.7500	20	6.2	1.25
Sujeto 13	208	215	211.5	23	9.1957	32	6.609375	1.391304348
Sujeto 14	249	236	242.5	31	7.8226	43	5.63953488	1.387096774
Sujeto 15	172	166	169	19	8.8947	27	6.25925926	1.421052632
Promedios	2379	2395	2387	259	9.3501		6.66850197	1.40095427

% de crecimiento entre 4º y 6º 10.09%

Tabla 1b. Totales de la muestra de redacciones recolectadas en la ENP. Plantel 7.

Alumnos de sexto año.

Sexto Grado	Composición 1	Composición 2	Promedio	Unidades -t	Longitud promedio de unidad -t	# Cláus.	Longitud promedio de Cláusula	Índice de Cláusula subordinadas
Sujeto 1	149	152	150.5	13	11.5769	20	7.525	1.538461538
Sujeto 2	158	164	161	21	7.6667	22	7.31818182	1.047619048
Sujeto 3	154	158	156	13	12.0000	23	6.7826087	1.769230769
Sujeto 4	162	168	165	18	9.1667	26	6.34615385	1.444444444
Sujeto 5	142	121	131.5	11	11.9545	16	8.21875	1.454545455
Sujeto 6	199	195	197	21	9.3810	21.5	9.1627907	1.023809524
Sujeto 7	208	203	205.5	20	10.2750	33	6.22727273	1.65
Sujeto 8	189	186	187.5	21	8.9286	29	6.46551724	1.380952381
Sujeto 9	150	153	151.5	13	11.6538	20	7.575	1.538461538
Sujeto 10	164	163	163.5	16	10.2188	24	6.8125	1.5
Sujeto 11	157	163	160	16	10.0000	25	6.4	1.5625
Sujeto 12	182	186	184	21	8.7619	28	6.57142857	1.333333333
Sujeto 13	207	195	201	16	12.5625	28	7.17857143	1.75
Sujeto 14	205	209	207	15	13.8000	28	7.39285714	1.866666667
Sujeto 15	214	200	207	21	9.8571	27	7.66666667	1.285714286
Promedios	2640	2616	2628	256	10.5202		7.17621992	1.476382599

Crecimiento 12.51509719

Tabla 2a

Longitud unidad -t	
D.Est. 4º	D.Est. 6º
1.1007	1.6762

Tabla 2b

Índice de Cláusulas	
D. Est 4º	D. Est 6º
0.0875	0.2413

Tabla 2c

Longitud de Cláusulas	
D.Est. 4º	D.Est. 6º
0.6295	0.8005

Tabla 3a

	Longitud promedio de unidad -t	D. E	Rango	
4º Grado	9.35	1.10	8.25	10.45
6º Grado	10.52	1.67	8.85	12.19

Tabla 3b

	Longitud Promedio de las cláusulas	D.E.	Rango	
4º Grado	6.67	0.63	6.04	7.30
6º Grado	7.18	0.80	6.38	7.98

Tabla 3c

	Índice Promedio de Cláusula Subordinada	D.E.	Rango	
4º Grado	1.40	0.09	1.31	1.49
6º Grado	1.47	0.24	1.23	1.71

## Bibliografía

- Alarcos, Llorach, Emilio. (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid, Espasa-Calpe.
- \_\_\_\_\_ (1973) *Estudios de gramática funcional*. Madrid, Gredos,
- Álvarez Angulo Teodoro. (2000). *Cómo resumir un texto*. Barcelona, Octaedro.
- Álvarez Méndez, Juan Manuel. (1987). *Didáctica de la lengua materna. Un enfoque desde la Lingüística*, Madrid, Akal.
- Ausubel, Novak y J.D. Hanesian. H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Beristáin, Helena. (1984). *Gramática estructural de la lengua española*. México: UNAM.
- Casado Velarde, Manuel. (1997). *Introducción a la gramática del texto español*. Madrid, Arco/libros.
- Cassany, Daniel, Marta Luna y Gloria S. (1994) *Enseñar lengua*. Barcelona, Graó, (Serie Lengua, 117)
- Cerezo Arriaza, Manuel. (1994). *Texto, contexto y situación. Guía para el Desarrollo de las competencias textuales y discursivas*. Barcelona: Octaedro.
- Coll, Cesar et al. (1993) *El constructivismo en el aula*. Barcelona, Graó, (Serie Pedagogía. Teoría y práctica)

Craig, Grace J. (1997) *Desarrollo Psicológico*. México, Prentice-Hall

Hispanoamericana.

Demonte, Violeta. (1977) *La subordinación sustantiva*. Madrid, Cátedra.

Díaz-Barriga, Frida y Gerardo Hernández. (2002) *Estrategias docentes para un*

*Aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, Mc.

Graw Hill. 2002.

Garcés, María Pilar. (1994). *La oración compuesta en español. Estructuras y*

*nexos*. Madrid, Verbum.

Gili Gaya, Samuel. (1980) *Curso superior de sintaxis española*. 13. ed., Barcelona,

Vox.

Gómez Torrego, Leonardo. (1995) "La enseñanza de la gramática" en *Memorias*,

CSIC, Ponencias presentadas el I Simposio de Lengua y Literatura

Españolas, Madrid, APE.

Gutiérrez Ordoñez, Salvador. (1997). *La oración y sus funciones*. Madrid,

Arco/Libros,

Hunt, K. W. (1965) *Gramatical structures written at three grade levels*. NCTE.

Research Report 3. Urbana, Illinois.

\_\_\_\_\_ (1967) *Sentence structure used by superior students in grade four and twelve and by superior adults*. Cooperative Research Project No. 5-0313,

Tallahassee, Florida.

\_\_\_\_\_ (1970a) *Syntactic maturity in schoolchildren and adult. Monograph of the society of research in child development.* Serial num. 134, Vol. 35, num. 3,

\_\_\_\_\_ (1970b) Recent measures in syntactic development. En Mark Lester, ed. *Readings in applied transformational grammar.* New York: Holt, Rinehart and Winston. 179-192.

López Quero, Salvador y Antonio López. (1998). *Descripción gramatical del Español. Didáctica del análisis sintáctico.* Madrid, Port Royal.

Lope Blanch Juan M. (1979) *El concepto de oración en la lingüística española.* México, UNAM.

\_\_\_\_\_ (1987) *Análisis gramatical del discurso.* México, UNAM,

\_\_\_\_\_ (1995) *La clasificación de las oraciones.* México, UNAM.

Marcos, Marín, Francisco. (1978) *Curso de gramática española.* Madrid, Noguer,

Martínez, José Antonio. (1994) *Propuesta de gramática funcional.* Madrid, Istmo,

Maqueo Ana María. (2002) *Para escribirte mejor 1. Ortografía y redacción.* México, Limusa.

\_\_\_\_\_ (2002) *Para escribirte mejor 2. Ortografía y redacción,* México Limusa.

\_\_\_\_\_. (2002). *Para escribirte mejor 3. Ortografía y redacción,* México Limusa.

\_\_\_\_\_ *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo de la Teoría a la práctica.* México, Limusa, 2004.

\_\_\_\_\_ y Verónica Méndez. *Español 3. Lengua y comunicación.* México, Limusa, 1999.

Narbona Jiménez, Antonio.(1989). *Sintaxis española: nuevos y viejos enfoques.* Barcelona, Ariel.

Piaget, Jean. (1977) *El juicio y el razonamiento en el niño. Estudio sobre la lógica del niño.* Buenos Aires, Argentina, Guadalupe.

*Programa de Estudios de la Asignatura de Lengua Española.* México, UNAM, 1996.

Real Academia Española.(1978) *Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española* Madrid, Espasa-Calpe.

Reyes, Graciela. (2001) *Cómo escribir bien en español. Manual de redacción.* Madrid, Arco/libros.

Roca Pons, José. (1970). *Introducción a la Gramática.* Barcelona, Teide.

Seco, Rafael.(1989) *Manual de gramática española.* Madrid, Aguilar.

Sepúlveda Barrios, Félix y José María Hernández Aguilar (1993). *Diseño de Unidades didácticas de la lengua y literatura en la Secundaria Obligatoria.* Argentina, Cincel.

Tusón, Jesús. (1989) *El lujo del lenguaje.* Barcelona, Paidós Comunicación.